

Döbrich, Peter [Hrsg.]; Schnell, Herbert [Hrsg.]
**QualitätsPartnerschaft der Regionen (QPR). Europäische Indikatoren für
Schulentwicklung und ihre Evaluation. Ein Sokrates 6.1 Projekt von 5
Ländern**

Frankfurt, Main : GFPF 2008, 96 S. - (Materialien zur Bildungsforschung; 21)



Quellenangabe/ Reference:

Döbrich, Peter [Hrsg.]; Schnell, Herbert [Hrsg.]: QualitätsPartnerschaft der Regionen (QPR). Europäische Indikatoren für Schulentwicklung und ihre Evaluation. Ein Sokrates 6.1 Projekt von 5 Ländern. Frankfurt, Main : GFPF 2008, 96 S. - (Materialien zur Bildungsforschung; 21) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-31253 - DOI: 10.25656/01:3125

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-31253>

<https://doi.org/10.25656/01:3125>

in Kooperation mit / in cooperation with:



GFPF

Gesellschaft zur Förderung
Pädagogischer Forschung e.V.

<http://www.gfpf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

GFPPF

dipf

Peter Döbrich / Herbert Schnell (Hrsg.)

**QualitätsPartnerschaft der Regionen (QPR) –
Europäische Indikatoren für Schulentwicklung und ihre Evaluation**

Ein Sokrates 6.1. Projekt von 5 Ländern
gefördert mit Mitteln der Europäischen Kommission

Vertragsnummer:
2000-1 189/001 S02 610BGE

**Materialien zur Bildungsforschung
Band 21**

Frankfurt am Main 2008

Fachbeirat

OStD Hans Joachim Bezler, Hohe Landesschule, Hanau

MR'in Cäcilie Daumen, Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend, Mainz

MinDirig. a.D. Bernd Frommelt, Hofheim/Ts.

Prof. Dr. Jörg Schlömerkemper, Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main

Direktor Bernd Schreier, Institut für Qualitätsentwicklung Hessen, Wiesbaden

Friedhelm Zöllner, Agentur für Qualitätsentwicklung, Evaluation und Selbständigkeit von Schulen (AQS), Mainz

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://d-nb.de> abrufbar.

Copyright 2008 by
Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung;
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,
Schloßstraße 29, D-60486 Frankfurt am Main.
Printed in Germany

ISBN: 978-3-923638-39-0
Materialien zur Bildungsforschung, Bd. 21

Inhalt	Seite
Vorwort der Herausgeber	5
Teil I	
Peter Döbrich, Michael O'Neill, Herbert Schnell, Michael Schratz	
QualitätsPartnerschaft der Regionen – Projektbericht	9
1. Die Ziele des QPR - Projektes im internationalen Kontext	11
2. Grundlagen des QPR – Modells	19
3. Sicherung der Kohärenz zwischen Kulturen	23
3.1 Evaluation – allgemeine Erfahrungen im europäischen Kontext	23
3.2 Strukturelle Vergleiche von Qualitäts-Indikatoren-Systemen in Europa	25
3.3 QPR – Ausgangslage	31
3.4 QPR – ein europäisches, partizipatives Steuerungsmodell	32
3.5 Gemeinsame europäische Grundlagen – Erfahrungen aus Schottland	35
4. Erfahrungen aus der Evaluation in internationalen Schulpartnerschaften	36
4.1 Beispiele guter Praxis	36
4.2 Spannungen und Bereiche mit Schwierigkeiten	51
5. Evidenz der Evaluation aus regionalen Partnerschaften	54
5.1 Die Rolle der Bildungsbehörden für die regionale Entwicklung	54
5.2 Spezielle regionale Arbeiten mit den Schulen	55
5.3 Vision und Werte, Erfahrungen, Entwicklungen und Ergebnisse	55
5.4 Perspektiven	62
6. Schlüsselbereiche für künftige Entwicklungen und Europäische QualitätsIndikatoren zur Evaluation („E-Qualt-I“)	64
6.1 Notwendigkeit eines Qualitätsrahmens	64
6.2 Daten, Standards und Grenzwerte	70
6.3 Methoden und Instrumente	71
6.4 Fortbildung und Unterstützung	71
6.5 Zeit	72
7. Empfehlungen für einen Europäischen Referenzrahmen zur Evaluation	73

	Seite
Teil II	
Heinz Kipp, Hans Joachim Gruel	
Regionale Steuerung im Qualitätsnetzwerk „Voneinander lernen“	77
1. Heinz Kipp	
Steuerung von Qualitätsentwicklungsprozessen in Schulnetzen	78
2. Hans Joachim Gruel	
Zur Praxis des regionalen Bildungsnetzwerkes	
„Voneinander Lernen – Sekundarstufe“	84
3. Tanja Jung-Krug / Manuela Wagner	
Zur Praxis des regionalen Bildungsnetzwerkes	
„Voneinander Lernen – Grundschule“	90
 Verzeichnis der Quellen	 93
 Verzeichnis der Autoren	 95

Vorwort der Herausgeber

Qualitätspartnerschaft der Regionen - zur Aktualität des Projektes

Knapp fünf Jahre sind seit Abschluss des Projektes "Qualitätspartnerschaft der Regionen. Europäische Indikatoren für Schulentwicklung und ihre Evaluation (QPR)" vergangen. Gemäß der Auflagen der Generaldirektion für Erziehung der Europäischen Kommission in Brüssel wurden der Projektbericht und der dazugehörige Materialband in englischer Sprache abgefasst. Aus folgenden Gründen haben wir uns entschlossen, eine deutsche Fassung einschließlich ergänzender Texte aus der Region Gießen/Vogelsberg vorzulegen:

- QPR bezog in Konzeption und Umsetzung die bereits vorhandenen Qualitätsrahmen aus Schottland, Irland, Portugal und Österreich in die schulische Qualitätsentwicklung der beteiligten acht Regionen ein. Im Rahmen des Prozesses wurde an exemplarischen Unterrichtsvorhaben untersucht, wie die Qualitätsindikatoren aus den vier Bereichen „Umgang mit Wissen, Professionalität, Ethos und Ergebnisse für die Schulentwicklung“ genutzt werden können und dafür ein gemeinsames Verständnis entwickelt wird. Ebenfalls untersucht wurde die Beteiligung der Schulaufsicht in der jeweiligen länderspezifischen Ausprägung als Berater und Unterstützer des Projektes.
- QPR erprobte erstmals Verfahren der Selbstevaluation mithilfe von Qualitäts-/Referenzrahmen im internationalen Vergleich in der schulischen Praxis und zeigte dabei auf, dass es einerseits ein gemeinsames Verständnis für einen erfolgreichen Unterricht in den beteiligten europäischen Regionen und Schulen gibt, andererseits aber auch, dass sich grenzüberschreitend Lehrkräfte mit der Anwendung von vorgegebenen Instrumenten zur Selbstevaluation schwer tun. Regional wurden deshalb teilweise besondere Qualifizierungsangebote eingerichtet. In einem Partnerprojekt wurden eigene Indikatoren entwickelt.
- QPR zeigte auf, dass Rolle und Funktion der Schulaufsicht sich verändern müssen, um die Beratung und Unterstützung schulischer Qualitätsentwicklung zu leisten. Die Kontrollfunktion der Schulaufsicht behindert in diesem Prozess kooperative und dialogische Verfahren. Ein wichtiges Ergebnis ist das veränderte Konzept schulaufsichtlicher Begleitung und Steuerung der Schulentwicklung im Bereich des Staatlichen Schulamtes Gießen/Vogelsberg.
- QPR verdeutlichte, dass Schulen ihre Qualitätsprozesse im Rahmen von Schulpartnerschaften und gemeinsamen Projekten unter Einbeziehung der Lehrkräfte (z.B. Steuergruppen) besser erfolgreich steuern können. "Voneinander lernen" - ein konsequentes Fortsetzungsprojekt im Schulamt Gießen/Vogelsberg belegt dies bis heute (s. Teil II).
- QPR belegte, dass schulische Qualitätsentwicklung nicht ohne zusätzliche Ressourcen leistbar ist. Innovative Prozesse sind zeit- und materialaufwändig

und können nicht ohne zusätzliche personelle und finanzielle Unterstützung erfolgreich werden.

- QPR ermöglichte auf der Grundlage der Erkenntnisse über die Steuerung schulischer Entwicklungsvorhaben im Zusammenhang mit länderspezifischen Qualitätsrahmen für die Selbstevaluation die Entwicklung des ersten europäischen Qualitätsrahmens "E-Quality". Er stellt den gemeinsamen Bezug für die bis 2002 in den beteiligten Ländern eingesetzten Instrumente dar.
- QPR zeigte zudem auf, dass die Schulentwicklung der einzelnen Schule in einem regionalen Bezug steht und sich nicht ohne ein regionales Entwicklungskonzept (Bildungsregion) wirkungsvoll gestalten lässt.

Das EU-Projekt "Qualitätspartnerschaft der Regionen" war verbunden mit einem anderen EU-Projekt, das von der Standing International Conference of central and general Inspectorates of Education (SICI) durchgeführt wurde: "Effective School Self Evaluation (ESSE)"¹. Im Rahmen dieses Projektes wurden die am QPR-Projekt beteiligten Schulen von Schulaufsichtsbeamten/Inspektoren anderer europäischer Länder mit dem Fokus auf die Kompetenzen zur Selbstevaluation bewertet. In dem Bericht über das ESSE-Projekt wurden u.a. die Ergebnisse aus dem QPR-Projekt teilweise bestätigt z.B. der Zuwachs an Erfahrungen im Umgang mit Instrumenten der Selbstevaluation bei den beteiligten Schulen. In die Entwicklung beider Projekte flossen auch Erkenntnisse und Erfahrungen aus dem Projekt "Internationales Netzwerk innovativer Schulsysteme (INIS)" der Bertelsmann-Stiftung ein².

Die mit diesen Projekten in der Kombination von Wissenschaft und Praxis aus dem internationalen Kontext entstandenen Grundlagen und Materialien für die Steuerung von Schulentwicklungsprozessen und deren Evaluation schufen Voraussetzungen für eine veränderte Sichtweise auf die Selbstevaluation von Schulen und ihrer Qualitätsentwicklung. Aufgeschreckt durch internationale Vergleichsuntersuchungen wie TIMSS und PISA Ende der 90er Jahre und Anfang 2000 beschlossen die Kultusminister bereits im Jahre 2001 ein "7-Punkte-Programm" zur Verbesserung der schulischen Rahmenbedingung:

"1. Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz bereits im vorschulischen Bereich

2. Maßnahmen zur besseren Verzahnung von vorschulischem Bereich und Grundschule mit dem Ziel einer frühzeitigen Einschulung

3. Maßnahmen zur Verbesserung der Grundschulbildung und durchgängige Verbesserung der Lesekompetenz und des grundlegenden Verständnisses mathematischer und naturwissenschaftlicher Zusammenhänge

4. Maßnahmen zur wirksamen Förderung bildungsbenachteiligter Kinder, insbesondere auch der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

¹ Der Bericht ist zu beziehen über The Standing International Conference of central and general Inspectorates of Education (SICI) - www.sici-inspectorates.org.be

² www.bertelsmann-stiftung.de

5. Maßnahmen zur konsequenten Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule auf der Grundlage von verbindlichen Standards sowie einer ergebnisorientierten Evaluation

6. Maßnahmen zur Verbesserung der Professionalität der Lehrertätigkeit, insbesondere im Hinblick auf diagnostische und methodische Kompetenz als Bestandteil systematischer Schulentwicklung

7. Maßnahmen zum Ausbau von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten mit dem Ziel erweiterter Bildungs- und Fördermöglichkeiten, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Bildungsdefiziten und besonderen Begabungen."³

Schwerpunkte der Bildungspolitik in allen Bundesländern aber wurde die bereits in den 90er Jahren eingeleitete Entwicklung zu selbstständigen oder eigenverantwortlichen Schulen und damit verbunden die Ankündigung einer Umsteuerung des Systems von der Input- zur Outputsteuerung. Konsequenz wurden deshalb

- für die Unterrichtsfächer Bildungsstandards auf KMK-Ebene festgelegt, die verbindlich für die Länder sind
- in allen Ländern zentrale, landesweite Abschlussprüfungen eingeführt und zum Teil länderübergreifende Vergleichsarbeiten (z.B. VERA, Orientierungsarbeiten in der Grundschule) verbindlich gemacht
- mit der Gründung des Instituts für Qualitätssicherung im Bildungswesen (IQB) auf Bundesebene die Abstimmungsprozesse der Länder im Hinblick auf die Leistungsvergleiche auf eine neue Qualitätsstufe gehoben.

Die Aktualität des QPR-Berichtes zeigt sich insbesondere darin, dass in fast allen Bundesländern Qualitätsrahmen/Referenzrahmen in Verbindung mit einer externen Evaluation eingeführt wurden. Es wurden Qualitätsinstitute oder Inspektionen eingerichtet, um den selbstständigen/eigenverantwortlichen Schulen mit einer externen Evaluation ihre Stärken und Schwächen aufzuzeigen. Dabei veränderte sich die Rolle und Funktion der traditionellen Schulaufsicht.

Aufgrund der unterschiedlichen Entwicklungen in den Bundesländern beschränkt sich die folgende Aussage auf Hessen: Die Arbeit der Staatlichen Schulämter fokussiert sich immer stärker auf die Unterstützung und Beratung der Schulen. Gleichzeitig wird eine Entwicklung zu Bildungsregionen und damit verbunden eine stärkere Kooperation zwischen Schulträgern und Schulämtern eingeleitet.

Nicht zuletzt wird die Aktualität deutlich an den im Bericht zitierten Beschlüssen der Europäischen Bildungsministerkonferenz von Lissabon im Jahre 2000 und den in Hessen im Jahre 2003 entwickelten strategischen Zielen, die inhaltlich weitgehend übereinstimmen.

³ www.kmk.de

Weiterhin problematisch bleibt die bereits im QPR-Projekt sichtbar gewordene Schwierigkeit der Schulen bei der Anwendung von Verfahren der Selbstevaluation. Selbst wenn die Qualitätsrahmen/Referenzrahmen mit ihren Qualitätsbereichen und Indikatoren den Schulen Hilfestellungen bieten, benötigen diese doch für die Unterstützung ihres Schulentwicklungsprozesses externe oder zumindest geschulte personale Kompetenzen z. B. durch Evaluationsberater.

Der hier vorgelegte deutsche Bericht ist so gesehen von hoher Aktualität. Er bietet den Schulen Anregungen und Erfahrungen für die Entwicklung von Qualitätsprozessen und deren interner Evaluation in einem internationalen Kontext. Nachfolgende Ergebnisse und Erkenntnisse des Projektes gingen in die „Empfehlungen für einen Europäischen Referenzrahmen zur Evaluation“ ein:

„Das QPR-Projekt belegt eine Verbindung nach dem **Verursachungsprinzip** zwischen Europas höchsten Zielen und Inhalten und jeder einzelnen Schule, die selbst erst Evaluation und Verbesserung bewirken muss. Es gibt eine systemische Kette von Aktionen und Reaktionen zwischen den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems, die eine vertikale Kohärenz durch das gesamte System hindurch verlangen. Diese Kette von Beziehungen erfordert eine gemeinsame Sprache und ein wachsendes gemeinsames Verständnis für die Bedeutung und die Durchsetzung von Qualität. Wie in allen Lernprozessen ist eine klare Erkenntnis der Stärken und Verbesserungsnotwendigkeiten erforderlich. Schüler und Studenten besuchen normalerweise nicht eine einzelne Schule sondern eine Reihe von Einrichtungen von der Vorschule bis zur höheren Bildung. Deshalb ist die Kohärenz im System eine Voraussetzung für Bildungsqualität. Ein zentrales Ergebnis des QPR-Projektes ist es, dass **professionelle Lerngemeinschaften** sowohl in der horizontalen Ebene von Schularten als auch in vertikaler Richtung durch das System notwendig sind. Schulen und Regionen sollten zeigen, dass sie als lernende Institutionen Nachweise erbringen für ihren Erfolg und darüber berichten.

Das QPR-Projekt zeigt auch, dass Schulen Freiheit und Verantwortung für ihre eigene pädagogische Qualitätsentwicklung brauchen, um die gegebenen Ziele zu erreichen. Freiheit meint, Rahmenbedingungen für die Unterstützung zu haben: Instrumente, Indikatoren, Berater, so dass sie diese für ihren eigenen Weg auswählen und nutzen können. Freiheit meint auch, die Instrumente der Selbstevaluation zur Qualitätsentwicklung zu nutzen und dabei Hilfe in einer partizipativen Struktur von systematischer, administrativer und wissenschaftlicher Begleitung zu haben. Einer der wichtigsten Punkte für die zukünftige europäische Entwicklung wird sein, regionale Partnerschaften zu errichten, die diese Elemente einschließen, um sie vergleichen zu können und die dazu führen, dass ein gemeinsames europäisches Verständnis einer wirksamen Entwicklung pädagogischer Schulqualität entsteht.“ (s. S. 76)

Frankfurt am Main, 31. August 2008

Peter Döbrich
Herbert Schnell

Teil I

Peter Döbrich, Michael O'Neill, Herbert Schnell, Michael Schratz

QualitätsPartnerschaft der Regionen – Projektbericht

1. Die Ziele des QPR - Projektes im internationalen Kontext

Europäische Qualitäts-Indikatoren für eine kohärente Qualitätsentwicklung in Schulen – oder: PISA als eine Herausforderung für eine wirksame Qualitätsentwicklung

Das übergreifende Ziel des QPR- Projektes ist die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses für die Instrumente und Methoden der Evaluation, die auf den Ebenen der Schule und der Regionen verwendet werden. Damit geht das Projekt bereits im Ansatz über die Ebene der „Einzelschule als bestimmende Handlungseinheit“ hinaus und setzt einerseits auf eine Kooperation mehrerer Schulen einer Region mit der zuständigen „Schulaufsicht“ und andererseits auf einen internationalen Austausch zwischen jeweils zwei Regionen und allen beteiligten Regionen des Projektes. Als Ergebnis wird erwartet, einen Konsens zumindest über einen Rahmen von „Europäischen QualitätsIndikatoren“ für die Evaluation im Schulwesen zu erzielen und weiterführende Hinweise auf die Nutzung vorhandener Qualitätsrahmen und die Verfahren der dialogischen Evaluation im Schulwesen zu finden. Diese Indikatoren für „eine gute Schulentwicklung“, gegründet auf Evaluation und professionelle Reflektion, sollen eine ausgewogene, ganzheitliche Perspektive der Schulentwicklung umfassen. Als Ergänzung zu den internationalen Großforschungen (Large scale assessments), wie sie zum Beispiel in der vereinbarten Beteiligung aller EU-Mitgliedstaaten am OECD „Programme for International Student Assessment – PISA –,“ realisiert werden, soll die europäische Debatte über QualitätsIndikatoren für die (Selbst-) Evaluation von Schulen durch praktische Erfahrungen in diesem Projekt gefördert werden.

Qualitäts-Partnerschaft der Regionen (QPR) – diese Idee und ihre Verwirklichung haben eine eigene Geschichte. Die europäische Politik war von Beginn an auf die Idee verpflichtet, gemeinsame europäische Erfahrungen Wirklichkeit werden zu lassen. Die politischen Gremien in Europa haben immer die Idee der „Europäischen Regionen“ unterstützt. Nicht nur die europäischen Städtepartnerschaften sollen ein grundlegendes Element sein, ein „Europa der Regionen im Bildungswesen“ soll sich ebenfalls schrittweise entwickeln.

Diese grundlegende Idee ist nicht nur auf wirtschaftliche, ökologische und kulturelle Aspekte bezogen. Besonders im Bildungsbereich gibt es einen großen Bedarf an Kooperation, die über die Schulpartnerschaften, gemeinsame Lehrerfortbildung, Schüleraustausch und Studienaufenthalte hinausgeht. Es war deshalb nur konsequent, diese Idee an einer Kooperation zwischen verschiedenen europäischen Regionen in einem gemeinsamen Projekt zu überprüfen, welches Schulen und die regional zuständigen Bildungsbehörden (Staatliche Schulämter, Institutionen der Lehrerfortbildung, Departments of Education, Inspektorate) zusammenführt.

Die Entwicklung am Ende des letzten Jahrhunderts brachte – nicht nur im Kontext der Globalisierung – eine viel höhere Aufmerksamkeit für die Ergebnisse und den Erfolg der Schulen und Bildungsbehörden. Beginnend mit den internationalen Studien zu Leistungsvergleichen änderte sich die Perspektive in Richtung auf die feststellbare Qualität – im Sinne der gemessenen Ergebnisse der Schülerleistungen – und der Kosten der Bildungssysteme. In Deutschland wuchs – nach der Wiedervereinigung – das politische Interesse besonders nach der Veröffentlichung

der „Third International Mathematics and Science-Study –TIMSS“ im Jahre 1997. Der begrenzte Erfolg Deutschlands in dieser Vergleichsstudie war gefolgt von dem einmütigen Beschluss der Kultusminister der 16 Bundesländer, sich nicht nur stärker als bisher um die bevorstehende PISA-Studie zu kümmern, sondern diese internationale Studie noch durch einen zweiten Testtag mit einer stark erweiterten Stichprobe zu ergänzen, die einen repräsentativen Vergleich zwischen den Bundesländern erlaubt. Dieses war in Deutschland die grundlegende Entscheidung, mehr Evidenz über die „wirklichen Ergebnisse“ der Schulsysteme zu erhalten, die auf gemessenen Schülerleistungen und ihrem Kontext beruhen.

Die Folgen dieser Entwicklung haben nicht nur zu einer intensiven Debatte über die Leistungen der deutschen Schulsysteme geführt sondern auch die Frage der „Qualitätsentwicklung“ im internationalen Vergleich auf die Tagesordnung gesetzt.

Der aktuelle „neugierige Blick über den Zaun“ der deutschen Bildungspolitiker nach Skandinavien, den angelsächsischen Ländern (einschließlich Kanada) sollte bereits früher erfolgen. Seit der TIMS-Studie im Jahre 1997 war sehr gut bekannt, dass deutsche Schulen ungünstige Positionen im internationalen Vergleich haben und es einen bedeutsamen Entwicklungsbedarf gibt. Großbritannien (speziell England) hat diese Konsequenzen viel früher gezogen und es ist diesem Land mit einer umfassenden Strategie⁴ (einschließlich substanzieller Ressourcen) gelungen, sich vom Platz 26 in der TIMS-Studie auf die Position 8 in der internationalen PISA-Studie, die auf den Ergebnisse der Tests im Mai 2000 beruhen, zu verbessern.

Die Konsequenzen aus der PISA-Studie werden in Deutschland (2002/2003) sehr intensiv diskutiert, besonders im Hinblick auf die Qualität von Lehren und Lernen. Aber es gibt nur eine sehr begrenzte Aufmerksamkeit für den „Europäischen Bericht über die Qualität der schulischen Bildung – sechzehn Qualitätsindikatoren“, der vom Generaldirektorat für Bildung und Kultur der EU-Kommission in Deutsch im Mai 2000 veröffentlicht wurde. Dieser Bericht wiederholt die Ergebnisse der IEA-Testergebnisse aus dem Jahre 1991, als deutsche Schüler im Leseverständnis in den „neuen“ und „alten“ Bundesländern nur zu 70% richtige Antworten gaben; etwa 30% - wie in den PISA-Tests zehn Jahre später – der deutschen Schülerinnen und Schüler blieben auf einem niedrigeren Leistungsniveau. Finnland und Schweden wurden als „Spitzenreiter“ unter den Bildungssystemen identifiziert, dieses bereits zehn Jahre vor dem „Deutschen PISA-Schock“. Die Ergebnisse der TIMS-Studie, die ebenfalls in diesem Europäischen Bericht⁵ reanalysiert werden, belegen das Gleiche. Die Europäische Kommission hat vier Schlüsselbereiche⁶ identifiziert, die zusammen die Struktur für die 16 Qualitäts-Indikatoren bilden.

1. Kenntnisstand In diese Gruppe fallen 7 Indikatoren für den Kenntnisstand, denen jetzt und künftig entscheidende Bedeutung für alle europäischen Länder beigemessen wird. Für einige Gebiete, nämlich *Mathematik*, *Lesen* und *Naturwissenschaften*, sind bereits Daten verfügbar. Dies spiegelt in gewissem Grade wider, dass Messungen in diesen Fächern verhältnismäßig einfach sind. Am anderen Ende des Spektrums steht *die Fähigkeit zu lernen, wie man lernt* als ein Indikator,

⁴ Michael Fullan, The New Meaning of Educational Change, Third Edition, New York and London, 2001, p. 225 ff

⁵ Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur, Bericht über die Qualität der schulischen Bildung in Europa, Sechzehn Qualitätsindikatoren, Mai, 2000

⁶ a.a.O., S. 3

der einen viel weniger leicht zu messenden Satz von Fähigkeiten abdeckt, und für den bisher noch keine Vergleichsdaten vorliegen; dessen ungeachtet ist er aber für eine unvorhersehbare soziale und wirtschaftliche Zukunft von entscheidender Bedeutung. Dazwischen liegt ein Fach wie „*Staatsbürgerkunde*“, für das bislang nur wenige Daten verfügbar sind, und „*Fremdsprachen*“, für die geeignete Instrumente im internationalen Vergleich ebenfalls noch zu entwickeln sind. *Die Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT)* wurde ebenfalls in den Indikatorensatz für den Kenntnisstand aufgenommen, obwohl es gegenwärtig nur wenig gute Daten gibt; IKT wird aber in den kommenden Jahren zu einem Schlüsselindikator werden. Alle diese Wissensgebiete bleiben für die Zukunft wichtige Ziele.

2. Erfolg und Übergang In diese Gruppe fallen drei Indikatoren von hoher politischer Relevanz. Sie sind eng miteinander verwandt – *Schulische Abbrecherquote, Abschluss der Sekundarstufe II* und *Teilnahme am tertiären Bildungsweg*.

3. Monitoring der schulischen Bildung In diese Gruppe fallen gegenwärtig zwei Indikatoren. Dabei handelt es sich um die *Evaluierung und Steuerung der schulischen Bildung* und die *elterliche Mitwirkung*. Beide befassen sich mit der Mitwirkung der Akteure, wobei Schulleiter, Lehrer, Schüler und Eltern Hauptakteure, Informationsaufnehmende und aktiv an schulischen Verbesserungen Beteiligte sind.

4. Ressourcen und Strukturen Zu dieser Kategorie gehören vier Indikatoren; sie alle beziehen sich auf wichtige infrastrukturelle Aspekte, die die Leistung der Schule und den Erfolg der Schüler untermauern. Dabei handelt es sich um *Ausgaben für Bildungszwecke pro Schüler, Aus- und Weiterbildung der Lehrer, Teilnahmequoten an der Vorschulerziehung* und *Zahl der Schüler pro Computer*.

Es ist besonders interessant - aus einer deutschen Perspektive – Deutschland auf einer Europakarte, die die „Evaluation und Steuerung der schulischen Bildung“ betrifft, zusammen mit anderen zentral- und osteuropäischen Staaten in der Kategorie „*keine Veröffentlichung von Gesamtergebnissen*“ aufgeführt zu sehen. Die anderen Kategorien sind „*Veröffentlichung der Gesamtergebnisse von externen Abschlussprüfungen*“ und „*Veröffentlichung der Gesamtergebnisse von externen Leistungsmessungen*“. Dieses Kapitel wird mit folgenden grundlegenden Ausführungen⁷ eröffnet:

„Alle Bildungssysteme bedürfen einer Evaluierung und Steuerung. Auf nationaler, lokaler und schulischer Ebene dient die Evaluierung einer Reihe grundlegender Erfordernisse. Sie misst, ob das Bildungssystem den Zielvorgaben entspricht. Sie bietet Systemmanagern, Schulleitern, Lehrern und einer breiteren Öffentlichkeit diagnostische und ausbildungsbezogene Informationen. Sie eröffnet einen Dialog und schafft die Grundlage für die Entwicklungsplanung und Verbesserung von Schulen. Benchmarks geben Schulen die Möglichkeit sich mit anderen vergleichbaren Einrichtungen zu messen. Sie können von der Schulaufsicht oder anderen externen Akteuren genutzt werden, um die Ergebnisse einzelner Schulen miteinander zu vergleichen. Sie tragen zur Konzentration auf Prozesse bei, die zu diesen Ergebnissen führen sollen.“

⁷ a.a.O., S. 43

Evaluierungen können intern (Selbstbewertung) oder extern oder aber in einer Kombination von beiden stattfinden. Aus beiden Formen der Evaluierung ergeben sich bestimmte Konsequenzen für Ressourcen und Schulung. Daher bemühen sich die meisten europäischen Länder um die beste und produktivste Kombination der beiden Evaluierungsformen. Im Idealfall ergänzen sich externe Evaluierung und Selbstbewertung als grundlegende Informationsquellen.“

Die plötzliche Erkenntnis in Deutschland, keine oder nur begrenzte Arten der internen und externen Evaluation im Schulbereich zu haben (wenn es solche Formen gibt, dann sind sie in der Regel auf die weichen Arten begrenzt), wuchs mit der Rezeption der PISA-Studie und hat einen grundlegenden Meinungswandel in der Bildungspolitik bewirkt. Dieser Effekt in der deutschen Politik mag erstaunlich sein, aber er ist verbunden mit der mehr oder weniger theoretischen Erkenntnis, ein Land mit begrenzten natürlichen Ressourcen zu sein, dessen wirtschaftliche und soziale „Wohlfahrt“ in hohem Maße von der Entwicklung seines Humankapitals abhängig ist.

Obwohl viele europäische Austauschprogramme, die von der Europäischen Union gefördert werden, in den letzten Jahrzehnten für Schulen, Lehrkräfte, Schulleitungen und Angehörige der Schulbehörden stattgefunden haben, haben sich nur wenige von ihnen mit dem Austausch von Erfahrungen in der Qualitätsentwicklung befasst. Wirkungen der Austauschprogramme auf die Entwicklung der Schulen blieben weitgehend unbekannt.

Mit den internationalen Vergleichen der Schulleistungen und der wachsenden Bereitschaft in Deutschland, von anderen Ländern zu lernen, ist auch die Qualitätsentwicklung der Schulen immer stärker in das Zentrum des Interesses gerückt, einschließlich der Programme der Europäischen Union. Das Land Hessen hat 1999 die Konsequenzen im Bezug auf die Evaluation der Schulleistungen gezogen; Schulprogramme und Evaluation sind verpflichtend für jede Schule ab dem Jahre 2002. Um die Europäische Dimension im Bereich der Evaluation besser verstehen zu können und um in einen gemeinsamen institutionellen Lernprozess eintreten zu können – nach ersten praktischen Erfahrungen in einer Qualitäts-Partnerschaft zwischen North-Lanarkshire (Schottland) und dem Schwalm-Eder-Kreis (Hessen) – war es möglich, eine weiterreichende Perspektive zu eröffnen.

Eine Projekt- und Beteiligungsstruktur konnte auf der Grundlage von ARION-Aktivitäten und anderen Europäischen Projekten wie dem Pilot-Vorhaben „Evaluation in der Schule“ mit 101 Schulen aus allen Teilen Europas aufbauen. Die aktive Beteiligung Hessens an der „Standing International Conference of Central and General Inspectorates in Education – SICI“ hatte durch gut funktionierende Arbeitsbeziehungen mit Inspektoraten, Schulbehörden und Bildungsministerien zur Realisierung des Vorhabens beigetragen.

Die Idee, einen weiteren Kreis von Qualitäts-Partnerschaften zwischen Schulen und Schulbehörden in Europa zu errichten, konnte rasch im Detail entwickelt werden und führte dann zu dem Antrag von fünf Bildungsministerien auf Förderung im Rahmen des Socrates 6.1. Programms zu Steuerungsfragen im Bildungswesen. Die Qualitätsentwicklung der Schulen, die sich auf vergleichbare Indikatoren stützt, sollte geprüft werden und die Entwicklung von Qualitäts-Indikatoren „aus der Praxis“ sollte wissenschaftlich unterstützt werden. Im Rahmen einer pragmatischen

Vorgehensweise sollten entweder das schottische System von QualitätsIndikatoren „How good is our school?“⁸, das österreichische QI-System „Qualität in Schule – QIS“⁹ oder andere nationale QI-Systeme von den Beteiligten genutzt werden.

Gleichzeitig sollten sowohl Qualitätsvergleiche zwischen Schulen einer Region (basierend auf Qualitätsindikatoren und empirischer Evidenz) als auch die Steuerungskapazität, Beratung und Unterstützung der schulischen Qualitätsentwicklung durch die Schulbehörden, die Inspektion, regionale Behörden und andere Institutionen (z.B. der Lehrerfortbildung) in das Projekt einbezogen werden.

Durch die Verbindung zu dem EU-Projekt „Effective School Self-Evaluation – ESSE“ („Wirksame Schul-Selbst-Evaluation“) der „Standing International Conference of Central and General Inspectorates of Education – SICI“ können Schulen und Inspektorate / Schulbehörden des QPR-Projektes von praktischen Evaluationen und den Rückmeldungen im Rahmen externer Unterstützung Nutzen ziehen. Dieses kann auch helfen, die Wirksamkeit der Selbstevaluation der QPR-Schulen zu verbessern. Die Ergebnisse des „ESSE-Projektes“ der SICI werden zur gleichen Zeit veröffentlicht, wie dieser QPR-Bericht (in seiner englischen Fassung).

Im Kontext der „16 Qualitäts-Indikatoren“ der EU-Kommission soll das QPR-Projekt zeigen, dass unterschiedliche kulturelle Muster und historische Traditionen genutzt werden können für einen genuinen Qualitätsdialog zwischen Schulen und Schulbehörden, der zu einem tieferen Verständnis der Qualitätsentwicklung führen kann. Jenseits „Europäischer Statistiken“ versucht das QPR-Projekt eine gemeinsame Vorgehensweise zu entwickeln und zu erproben, die auf den praktischen Erfahrungen von fünf Ländern in der Schulentwicklung aufbaut und dadurch zu einer Verbesserung der Schulqualität beitragen kann.

Die neue Qualität des „Lissabon-Prozesses“, die zu einem konkreteren gemeinsamen Qualitätsverständnis in Europa führen soll, schlägt sich im partizipatorischen Management des QPR-Projektes nieder, welches eine zentrale Arbeitseinheit (Projektleiter und Administrator) auf der einen Seite und eine „Internationale Steuergruppe“ (International Steering Committee – ISC) für grundlegende Entscheidungen zum Projektfortschritt und der Struktur des Vorgehens auf der anderen Seite umfasst. Eine hessische Steuergruppe (Hesse Steering Committee – HSC) sorgt speziell für die Koordination zwischen den vier Regionen in Hessen.

Es gibt beträchtliche Unterschiede zwischen den EU-Mitgliedstaaten im Hinblick auf die Beachtung und die Fähigkeit zum Umgang mit den Benchmarks, die von der Europäischen Kommission im Kontext des Prozesses zur Qualitätsentwicklung im Rahmen der „Lissabon – Strategie“ seit dem Jahre 2000 vorgeschlagen worden sind. Die im November 2002 von der EU-Kommission vorgeschlagenen Benchmarks¹⁰

⁸ The Scottish Office, Education and Industry Department, How good is our school ? Self-Evaluation using performance indicators, Edinburgh 1996; und Cornelia Stern / Peter Döbrich (Hrsg.), Wie gut ist unsere Schule? Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh 1999

⁹ Qualität in Schulen, QIS, Reihe: Zukunft, Bildung, Kultur des BMUK, Wien, September 1999

¹⁰ Die Europäische Kommission schlägt fünf europäische Benchmarks für die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa vor; Brüssel, 20. November 2002, IP/02/1710, diese Benchmarks wurden hinsichtlich der Höhe einzelner Zielzahlen von dem Ministerrat im Frühjahr 2003 etwas reduziert, aber im wesentlichen als Ziele für 2010 bestätigt.

umfassen die folgenden Bereiche, soweit die Bildungssysteme im Allgemeinen betroffen sind:

„Um den Herausforderungen zu begegnen, die der Europäische Rat von Lissabon festgesetzt hat, nämlich Europa bis 2010 zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen, arbeiten die Europäische Kommission und die Mitgliedstaaten an der Festlegung und der Umsetzung gemeinsamer Ziele für die Bildungs- und Berufsbildungssysteme. ...

1. Bis 2010 sollten alle Mitgliedstaaten die Zahl der Schulabbrecher im Verhältnis zur Quote im Jahr 2000 mindestens halbieren, sodass ein EU-Durchschnitt von höchstens 9% erreicht wird. Der EU-Durchschnitt liegt im Moment bei 19%, während der Anteil in den drei EU-Ländern mit den besten Leistungen (Schweden, Finnland und Österreich) durchschnittlich nur 10,3% beträgt. In Portugal liegt die Quote momentan bei 45%, in Spanien bei 29% und in Italien bei 26%.
2. Bis 2010 haben alle Mitgliedstaaten das Ungleichgewicht zwischen den Geschlechtern bei den Hochschulabsolventen/-innen in den Bereichen Mathematik, Naturwissenschaften und Technik mindestens halbiert und auch dafür gesorgt, dass sich die Gesamtzahl der Absolventen gegenüber 2000 signifikant erhöht.
3. Bis 2010 sollten die Mitgliedstaaten dafür sorgen, dass der Anteil der 25- bis 59-Jährigen, die zumindest die Sekundarstufe II abgeschlossen haben, im EU-Durchschnitt wenigstens 80% erreicht. ... Derzeit ist in den drei leistungsstärksten Ländern (Deutschland, Dänemark und Schweden) ein Anteil von 83% festzustellen, während der Durchschnitt in Portugal 21%, in Spanien 42% und in Italien 46% beträgt.
4. Bis 2010 ist der Prozentsatz der 15-Jährigen, die im Bereich von Lesekompetenz, mathematischer Grundbildung und naturwissenschaftlicher Grundbildung schlechte Leistungen erzielen, in allen Mitgliedstaaten mindestens zu halbieren. Es bleibt noch viel zu tun, um die Leistungen zu verbessern und die Qualität der allgemeinen und beruflichen Bildung in ganz Europa an das Niveau der Besten in der Welt (Japan und Finnland) heranzuführen. An unseren Schulen ist der Anteil von Schülern mit sehr schlechten Leistungen – und entsprechenden Auswirkungen auf Beschäftigung, soziale Eingliederung, persönliche Entwicklung und späteres Lernen – noch immer viel zu hoch. Es bedarf besonderer Anstrengungen, um ihre Zahl bis 2010 wenigstens zu halbieren. Nach der kürzlich durchgeführten PISA-Studie der OECD beträgt das derzeitige Leistungsniveau in Bezug auf die Lesekompetenz (bei 15-Jährigen) in der EU 498 Punkte, in den USA 504 und in Japan 522 Punkte. Die drei EU-Länder mit den besten Leistungen (Finnland, Irland und Vereinigtes Königreich) erreichen im Durchschnitt 535 Punkte.
5. Bis 2010 sollten sich im EU-Durchschnitt mindestens 15% der Erwachsenen im erwerbsfähigen Alter (Altersgruppe 25 – 64 Jahre) am lebenslangen Lernen beteiligen; in keinem Land soll die Quote unter 10% liegen. Momentan liegt der EU-Durchschnitt bei 8,4% (was bedeutet, dass in jedem beliebigen Monatszeitraum 8,4% der Menschen an Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen) und der Durchschnitt in den drei leistungsstärksten Mitgliedstaaten (Vereinigtes Königreich, Finnland und Dänemark) bei 19,6%.“

Diese ambitionierten Benchmarks erscheinen aus der Perspektive einzelner EU-Mitgliedstaaten kaum erreichbar zu sein, dieses gilt im Besonderen für solche Mitgliedstaaten, die bisher keine Bildungsstandards formuliert haben oder gerade dabei sind, welche einzuführen. Die Art in „klaren Zielen“ zu denken ist besonders neu für solche Bildungssysteme, die bisher die „Inputsteuerung“ als wesentliches Mittel genutzt haben. Aber es ist gleichzeitig deutlich geworden, dass jede einzelne Schule in der EU „lernen“ muss, ihre Entwicklungsprozesse zu überwachen und zu steuern. In diesem Kontext muss aber auch beachtet werden, dass die institutionelle Bereitschaft von Schulen überhaupt „Ergebnisse zu evaluieren“, Evidenz für professionelle Reflektion zu zeigen, zwischen den Mitgliedstaaten der Europäischen Union in hohem Maße differieren dürfte.

Insgesamt sind die Ziele des QPR-Projektes wie folgt beschrieben:

„Qualitätspartnerschaft der Regionen – europäische Indikatoren zur Evaluation von Schulentwicklung“ ist ein gemeinsames europäisches Projekt zur Frage der Qualitätsindikatoren, der Instrumentarien und Methoden zur internen und externen Evaluation der Schulentwicklung. Es soll an ausgewählten Schulen der Partnerregionen erprobt und sowohl durch die Schulbehörden, Pädagogischen Institute und wissenschaftlichen Einrichtungen entwickelt und begleitet werden. Ziel dieser Qualitätspartnerschaften ist die Erprobung und Bewertung von Qualitätsindikatoren und deren Einsatz im europäischen Vergleich, um auf dieser Grundlage ein gemeinsames Verständnis für die Qualitätsentwicklung von Schulen zu entwickeln. Einbezogen sind 5 europäische Länder – Deutschland (Hessen), Schottland, Irland, Österreich und Portugal. Es sollen folgende Partnerregionen einbezogen werden: Staatliches Schulamt des Schwalm-Ederkreises und North Lanarkshire Council (UK); Staatliches Schulamt des Landkreises Fulda und Landesinspektion Oberösterreich (AT); Staatliches Schulamt Gießen und Cork Council (IE) und Staatliches Schulamt Darmstadt-Dieburg und Viseu (P). Die Koordination und wissenschaftliche Begleitung liegen beim Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main (DE) und der Universität Innsbruck (AT). Zielgruppen sind die jeweiligen Schulbehörden und bis zu 4 Schulen jeder Region. Aktivitäten sind der Einsatz von Indikatoren zur internen und externen Evaluation in Schule und Unterricht, Auswertungen in Workshops und Kolloquien, die Dokumentation der Ergebnisse und ihre Dissemination insbesondere über die Standing International Conference of Central and General Inspectorates of Education (SICI).“

Es geht also um die Entwicklung und Erprobung von Europäischen Qualitäts-Indikatoren für eine kohärente Qualitätsentwicklung in Schulen und Regionen. Zur Erreichung dieser Ziele wurde im QPR – Projekt folgendes angestrebt und in diesem Bericht um weitere Erfahrungen ergänzt:

- ein grundlegendes Modell für die (Selbst-) Evaluation von Schulen zu liefern
- QualitätsPartnerschaften zwischen verschiedenen Systemen mit unterschiedlichen Traditionen der Schulevaluation durch die Sicherung von Kohärenz und gemeinsamem Verständnis quer zu den Kulturen zu bilden
- gute Praxis und Bereiche mit Schwierigkeiten in der Evaluation auf Schulebene und auf regionaler Ebene zu analysieren (nur im englischen Text dargestellt)
- Evidenz der Evaluation aus regionalen Partnerschaften zu dokumentieren

- Steuerung regionaler Qualitätsentwicklung einschließlich langfristiger Erfahrungen darzustellen
- Schlüsselbereiche für künftige Entwicklungen zu formulieren („Europäische **QualitätsIndikatoren**“)
- den Entwurf von Empfehlungen für einen europäischen Rahmen der Evaluation zu liefern.

Besonders wichtig für den Projektverlauf und seine Ergebnisse sind die Erfahrungen der Qualitätspartner, wie sie auf Schulebene und auf der regionalen Ebene im Teil II der englischen Fassung des Abschlussberichtes beschrieben sind.

2. Grundlagen des QPR - Modells

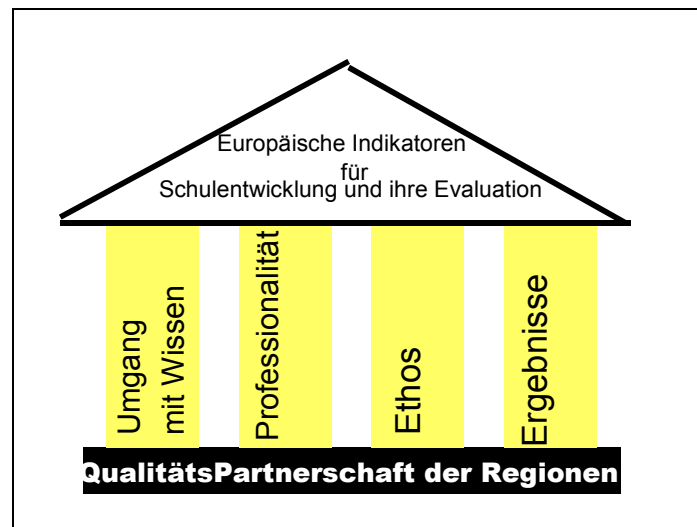
Es ist grundsätzlich eine Frage der Perspektive, wenn Schulen aus Regionen unterschiedlicher Länder ihre Erfahrungen in der Qualitätsentwicklung vergleichen und gegenüberstellen wollen. Da die teilnehmenden Länder ihre eigenen Systeme der Qualitätssicherung haben, kann es nicht darum gehen, die Vorgehensweise eines speziellen Landes als Vergleichsinstrument zu nutzen. Wenn die Qualität in unterschiedlichen soziokulturellen Zusammenhängen verglichen werden soll, benötigen wir ein Modell, welches eine Balance zwischen den im Folgenden genannten unterschiedlichen Polen erlaubt (siehe Figur 1):



Figur 1: Vergleich und Kontrastierung von Qualität zwischen Ländern

Entsprechend dieser Figur sollte das verwendete Modell **so einfach wie möglich** (klar in der Interpretation, einfach in der Datensammlung, verständlich, zeitlich günstig und wirksam, leicht anwendbar etc.) und **gleichzeitig so komplex wie nötig** (nicht simpel, orientiert an den Prozessen in der Qualitätsentwicklung etc.) sein. Darüber hinaus sollte es so landesspezifisch wie möglich (relevant für die Ziele des Bildungssystems, passend für die bestehende Struktur, Einbezug bestehender Kriterien etc.) und gleichzeitig so vergleichbar wie nötig (anwendbar auf internationalem Niveau, Einbezug von Vergleichbarkeiten und Unterschieden zwischen den Ländern etc.) sein.

Aufgrund bisheriger gemeinsamer Erfahrungen und dem Vergleich unterschiedlicher Ansätze der Qualitätsentwicklung sind wir zu dem folgenden „Haus“ Europäischer Indikatoren der Schulentwicklung und ihrer Evaluation gelangt, welches aus vier starken Säulen besteht (siehe Figur 2).



Figur 2: Haus Europäischer Indikatoren für Schulentwicklung und ihre Evaluation

Die vier Säulen sind:

(1) UMGANG MIT WISSEN

Wie wird mit Wissen in der Schule umgegangen? Wenn Schulen als lernende Organisationen gesehen werden, die auf die Wissensgesellschaft der Zukunft hin arbeiten, müssen sie mit Wissen in einer Art und Weise umgehen, die relevant, nachhaltig und erzieherisch wirksam ist.

(2) PROFESSIONALITÄT

Wenn die Schule eine professionelle Organisation ist, sollte die Arbeit darin zu professionellen Standards in jeder Hinsicht weiter entwickelt werden. Jedes Mitglied einer lernenden Organisation wird als professionell angesehen, die Professionellen sollten entsprechend zusammenarbeiten. Dabei ist die Kommunikation nicht nur ein individueller Akt sondern vielmehr eine systemische Art der Kooperation.

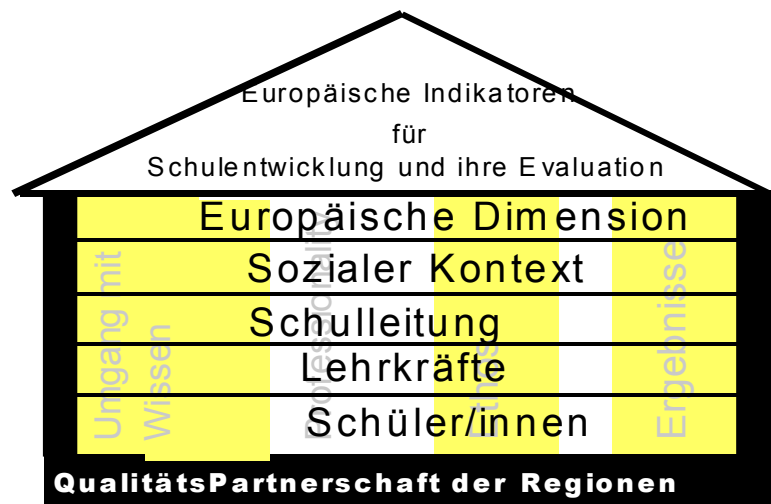
(3) ETHOS

Das Ethos ist die Gesamtheit der Werte und Prinzipien, die von den Mitgliedern der Schule als selbstverständlich und bindend für die professionelle Arbeit angesehen werden. Dieses ist nicht nur eine Angelegenheit des Verhaltens sondern der Einstellungen.

(4) ERGEBNISSE

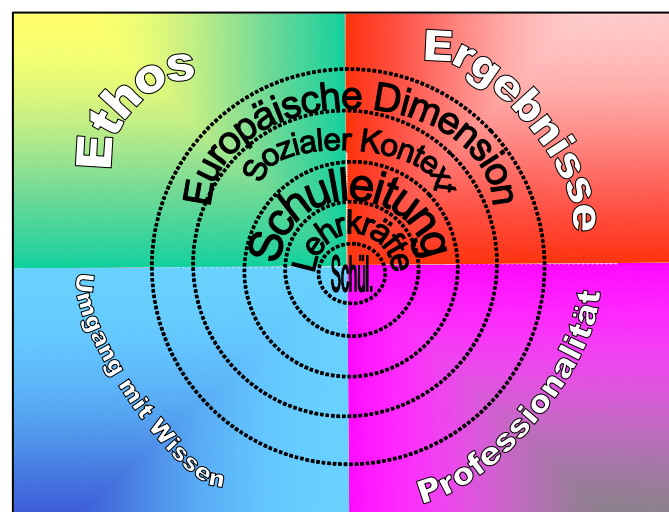
Was immer das Ethos einer Schule ist, wie immer auch Wissen gehandhabt und professionelles Verhalten praktiziert wird, die Schule wird danach beurteilt, welche Ergebnisse sie in den Lehr- und Lernprozessen erreicht. Deshalb spielen die Ergebnisse eine zentrale Rolle des Erfolges einer Schule; aber die Ergebnisse können nicht nur einseitig (i.S. intellektueller Herausforderungen) sein sondern umfassen alle Aspekte des menschlichen Lernens (einschließlich der personalen und sozialen Herausforderungen).

Die vier Säulen sind die Grundlage der QualitätsPartnerschaften der Regionen. Über den vier Säulen ist das Dach aus den Europäischen Indikatoren für Schulentwicklung und ihre Evaluation, welches im Verlauf des Projektes zwischen den Ländern entstehen soll. Dazwischen gibt es jedoch verschiedene Schichten, die die Gesamtstruktur des Hauses der Europäischen Indikatoren für Schulentwicklung und ihre Evaluation durch ihr Engagement zusammenhalten (s. Figur 3).



Figur 3: Ebenen des Engagement im Haus der Europäischen Indikatoren

Die vier Säulen berühren mehrere Schichten in der Struktur des Hauses der Europäischen Indikatoren für Schulentwicklung und ihre Evaluation, dabei ist es sehr wichtig, dass so viele wie möglich in den vier Bereichen beachtet werden. Die unterschiedlichen Ebenen können auch mithilfe von Zirkeln dargestellt werden, die von innen nach außen den Schichten einer Zwiebel ähneln (siehe Figur 4).



Figur 4: Zirkel von Bereichen und Schichten der Europäischen Indikatoren

SCHÜLERINNEN / SCHÜLER

Die Schülerinnen und Schüler stehen im Zentrum aller Bemühungen der Schulentwicklung und ihrer Evaluation. Sie sollen von allen Bereichen (Säulen) in besonderer Weise erreicht werden, so dass der Umgang mit Wissen, die Professionalität und das Ethos zu den bestmöglichen Ergebnissen für alle führen.

LEHRKRÄFTE

Das Gleiche gilt für die Lehrkräfte. Sie müssen das Wissen in einer Art und Weise vermitteln, dass bestimmte Standards des Ethos erreicht werden. Sie sind der Kern der Professionellen einer Schule und sollten als solches innerhalb und außerhalb der Schule angesehen werden. Die Ergebnisse ihrer Fortschritte sollten nicht nur an den Fächern orientiert sein sondern auch die Entwicklung der Persönlichkeit und soziale Aspekte im Lehren und Lernen umfassen.

SCHULLEITUNG

Die Schulleitung in einer lernenden Organisation spielt eine entscheidende Rolle für die Entwicklung. Deshalb kann der Umgang mit Wissen danach beurteilt werden, in welcher professionellen Art und Weise die Schule geleitet und ein Ethos geschaffen wird, das Qualitätsentwicklung fördert. Die Ergebnisse der Leitung sollten nachvollziehbar sein.

SOZIALER KONTEXT

Schulen sind keine Inseln, die für sich selbst bestehen, sondern haben vitale Funktionen im sozialen Kontext einer bestimmten Region. Darum ist es wichtig, auf die Umgebung der Schule zu achten, wenn es um die Bewertung des Umgangs mit Wissen (wie werden Informationen ausgetauscht), das Ethos, die Professionalität und die Ergebnisse geht.

EUROPÄISCHE DIMENSION

Da es sich um ein EU-Projekt handelt, spielt die Europäische Dimension eine besondere Rolle, wenn die Arbeit der Schulen betrachtet wird. Auch hier spielen der Umgang mit Wissen (interkulturelle Kommunikation), Ethos (Werte der Kooperation), Professionalität (Europäische Bürgerschaft) eine wichtige Rolle, wenn die Ergebnisse den Erwartungen entsprechen sollen.

Diese Art, Schulen zu betrachten, ist neu und herausfordernd. Es bietet den Schulen die Chance, ein Gefühl dafür zu entwickeln, wie eine europäische Kooperation durch die Qualitäts-Partnerschaften zu neuen Perspektiven in der Qualitätsentwicklung beitragen kann. Weitere Instrumente werden zu entwickeln sein, um diese Themen noch tiefergehend zu analysieren.

3. Sicherung der Kohärenz zwischen Kulturen

3.1 Evaluation – allgemeine Erfahrungen im europäischen Kontext

Im Zentrum des QPR-Projektes stehen die Arbeit an der Qualität der Schulen sowie die Methoden und Instrumente, die für die Evaluation im Rahmen der Qualitätsentwicklung genutzt werden. In einem europäischen Kontext bedarf es im Projekt der Entwicklung eines gemeinsamen (zumindest: gegenseitig akzeptierten) Verständnisses über Qualitätsentwicklung, da sonst in dem Prozess der grundlegenden Veränderungen in den Bildungssystemen zu mehr Freiheit und Verantwortlichkeit der einzelnen Schule unterschiedliche Entwicklungsniveaus der Bildungssysteme nicht einbezogen werden können. Instrumente und Methoden der Evaluation (wie z.B. Indikatoren für eine gute Schulentwicklung) sollen in einem Austauschprozess zwischen Schulen, Schulaufsicht/Inspektionen, Fortbildungseinrichtungen und wissenschaftlicher Unterstützung entwickelt werden; dieses schließt praktische Erfahrungen im Bereich der Evaluation sowie eine Reflektion der Ergebnisse des Entwicklungsprozesses ein. Außerdem sollen auch bestehende Qualitätsinstrumente im Projekt berücksichtigt und – so weit möglich – gemeinsam genutzt werden.

Die Ziele der Qualitätspartnerschaften bestehen in der Nutzung, der Erprobung und Evaluation von Qualitätsindikatoren im Rahmen eines europäischen Vergleichs, der die Grundlage für ein gemeinsames europäisches Verständnis für die Qualitätsentwicklung der Schulen bilden kann. Parallel zu den großen empirischen Untersuchungen (Large-scale-assessments) zur Leistungsfähigkeit der Bildungssysteme (wie OECD-PISA) ist eine europäische Debatte über Qualitätsindikatoren für die Schulevaluation entstanden. Die Ergebnisse der großen empirischen Untersuchungen sind eine wichtige Herausforderung für die Bildungssysteme, ihre Leistungen auf allen Ebenen zu verbessern. Dieses impliziert auch eine Entwicklung und Verbesserung in jeder einzelnen Schule in allen EU-Mitgliedstaaten.

Als ein erster Entwurf für die Struktur der Indikatoren im QPR-Projekt konnten die Erfahrungen der Standing International Conference of Central and General Inspectorates of Education (SICI)¹¹ genutzt werden, die folgende Bereiche einbezieht:

- Output
- Lehr-Lernprozesse
- Management
- Kontext – Input

Aber diese „inspektions-orientierten“ Indikatoren mussten in spezifische „QPR-Qualitäts-Bereiche“ transformiert werden, um eine gemeinsame Struktur zu schaffen, die von den Schulen und Inspektionen akzeptiert werden konnte.

Der EU Arbeitsausschuss „Qualitätsindikatoren“ lieferte den Nachweis für folgende Entwicklungen:

¹¹ SICI, Inspectorates of Education in Europe, A descriptive study, Brussels, 1999, 432 S.

„Alle europäischen Länder suchen nach dem besten Weg, um über Schulleistungen zu berichten und diagnostische/entwicklungsbezogene Zwecke mit Zielen der Rechenschaftspflicht zu vereinbaren. Die Politik in diesem Bereich verändert sich rasch; in Zukunft wird es andere Konfigurationen und komplexere Unterschiede geben, da die Schulen und Lehrer verstärkt auf Selbstbewertung bauen und die externen Monitoringsysteme sich in Funktion und Zweckbestimmung ergänzend an die schulinterne Selbstbewertung anpassen.

Ein relativ kurzfristiges Ziel für die künftige Vorlage von Indikatoren könnte es sein, unterschiedliche Muster interner und externer Evaluierungen für Schulen aus verschiedenen Mitgliedstaaten darzustellen.

Ein längerfristiges Ziel könnte die Erhebung von Daten sein, aus denen die Entwicklung der Selbstbewertung in Europa und ihre Beziehung zur externen Evaluierung hervorgeht. Solche Daten veranschaulichen die Gewichtung von interner und externer Evaluierung und ihre jeweilige Rolle bei der Steuerung und Evaluierung von Schulsystemen.“¹²

Um zu einer produktiven Kooperation zwischen unterschiedlichen Interessen und Kulturen der Evaluation zu gelangen, ist es erforderlich, ein erfolversprechendes Steuerungsmodell zu finden. Qualitätsindikatoren für die (Selbst-) Evaluation von Schulen benötigen ein hohes Maß an Freiheit und Offenheit, um Raum zu schaffen für eine individuelle, schulbezogene Qualitätsentwicklung, die einerseits einen offenen Dialog zwischen Schulen und anderen Institutionen einschließt und andererseits eine reflektierte Struktur als Ergebnis des gemeinsamen Prozesses schafft. Dabei muss auch zunächst von grundlegenden Unterschieden in den beteiligten Bildungssystemen ausgegangen werden.

„Allerdings ist die Rangfolge der Fächer in den verschiedenen Ländern unterschiedlich. Auf das Lernumfeld in den verschiedenen Altersstufen und Phasen wird unterschiedliches Gewicht gelegt. Die Methoden unterscheiden sich. Lehren und Lernen sind in verschiedene Strukturen eingebettet. Die Länder weichen in ihrer Sprach- und Kulturgeschichte voneinander ab. Diese kulturellen Muster verleihen dem Dialog auf europäischer Ebene Tiefe und Reichtum. Sie bilden für die Mitgliedstaaten ein solides Fundament, auf dem sie aufbauen können.

Bei der Wahl von Indikatoren und Benchmarks ist es deshalb wichtig, denjenigen den Vorzug zu geben, die den offenen politischen Dialog in besonderer Weise anregen, der nach vorn blickt – auf die politische Bedeutung der Daten und auf die Richtung für weitere, zukünftige Untersuchungen. Für alle Länder sind die Daten in einen kulturellen und historischen Kontext eingebettet. Alle Daten vermitteln eher den Eindruck, als dass sie endgültig wären. Man sollte Indikatoren deshalb als Ausgangspunkte ansehen, deren interne Bedeutung begrenzt sein mag, die aber unbegrenzte Auswirkungen haben, wenn es darum geht, den Lebensstandard aller zu verbessern.“¹³

¹² Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur, Bericht über die Qualität der schulischen Bildung in Europa, Sechzehn Qualitätsindikatoren, Luxemburg 2001, S. 44

¹³ a.a.O., S. 10

Dieses Ergebnis wurde auch durch das Europäische Pilotprojekt zur Selbstevaluation „101 Schulen“¹⁴ in 18 Ländern belegt. Die Ziele dieses Projekt waren u.a.:

- das Bewusstsein für die Notwendigkeit, Sekundarschulen in Europa zu evaluieren, zu schaffen;
- die bestehenden nationalen Strukturen zu fördern;
- der Qualitätsentwicklung eine europäische Dimension zu geben;
- den Austausch von Informationen und Erfahrungen zu unterstützen.

Wesentliche Ergebnisse dieses früheren Projektes bildeten eine weitere Grundlage von bestehenden Erfahrungen für das QPR-Projekt:

1. Trotz unterschiedlicher nationaler Kontexte befähigte das Projekt die Teilnehmer aus unterschiedlichen Bereichen (lokal, regional, national) eine gemeinsame Grundlage für die Qualitätsentwicklung zu finden.
2. Breite Definitionen von „Qualität“ lassen genügend Spielraum für nationale Entwicklungen innerhalb eines Europäischen Rahmens.
3. Eine als unterstützend empfundene Methode der Selbstevaluation ist erfolgreich, wenn möglichst viele Beteiligte einbezogen werden.
4. Die Außenperspektive repräsentiert durch einen „kritischen“ Freund erwies sich als förderlich für die Qualitätsentwicklung.
5. Ein nationales System der Qualitätssicherung ist am besten auf einem dynamischen Austausch zwischen Selbstevaluation und Evaluation durch andere aufgebaut.

3.2 Strukturelle Vergleiche von Qualitäts-Indikatoren-Systemen in Europa

Im Rahmen der Vorbereitung der ersten Jahreskonferenz des QPR-Projektes (2001) hatte die Internationale Steuerungsgruppe (International Steering Committee) die Bereiche für eine Struktur der gemeinsamen Europäischen Qualitäts Indikatoren („E-Qualit-I“) diskutiert. Dabei wurden die folgenden **Bereiche der Evaluation** als grundlegend akzeptiert¹⁵:

- Umgang mit Wissen
- Professionalität
- Ethos
- Ergebnisse .

In welchem Ausmaß können diese Bereiche die „nationalen“ Qualitäts-Indikatoren-Systeme¹⁶ (kurz: QI-Systeme) in Österreich, Irland, Portugal und Schottland erfassen? Die Nutzung vorhandener nationaler QI-Systeme für die Evaluation ist eine grundlegende Voraussetzung des QPR-Projektes. Dabei konnte nicht von Unsicherheiten (z.B. über die Verbindlichkeit der vorhandenen QI-Systeme) oder raschen Veränderungen ausgegangen werden. Darum ist dieser Vergleich auf der Grundlage der Inhaltsstruktur von bestehenden QI-Systemen am Beginn des Jahres

¹⁴ John MacBeath, Denis Meuret, Michael Schratz, Lars Bo Jakobsen, Evaluation quality in school education, A European pilot project, Final Report, European Commission, Education, Training, Youth, June 1999, 122 S.

¹⁵ Michael Schratz, Quality Partnership from a comparative perspective, in: QPR Newsletter, No. 1, Frankfurt am Main, June 2001, S. 4 f

¹⁶ Ein hessischer Qualitätsrahmen lag im Laufe des QPR-Projektes noch nicht vor.

2001 aufgebaut, dem Beginn des QPR-Projektes. Der Status und das Veröffentlichungsdatum der vier Dokumente, die in diesen strukturellen Vergleich einbezogen sind, ist sehr unterschiedlich. Der Hauptzweck ist es jedoch zu zeigen, dass „nationale“ QI-Systeme gemeinsame Inhalte haben, und dass es möglich ist, sie mit den vorgeschlagenen „Europäischen Qualitäts-Indikatoren für die (Selbst-) Evaluation von Schulen“ in Verbindung zu bringen.

Österreichs „Qualität in Schulen“¹⁷ wurde 1999 publiziert und ist im Internet erreichbar (www.qis.at). „How good is our school? (HGIOS)“¹⁸ wurde in **Schottland** zuerst 1996 publiziert und mit einer umfassenden Initiative wurden Schulen mit diesem Instrument vertraut gemacht; inzwischen wurde eine revidierte Fassung von HGIOS veröffentlicht¹⁹. Die Nutzung von HGIOS durch die Schulen ist Teil der offiziellen Politik des Council of North-Lanarkshire, dem schottischen Partner im QPR-Projekt. **Portugals** „Integrated Evaluation of Schools – concise version“²⁰ ist ein Dokument, welches in zahlreichen Handbüchern für die vorschulische Bildung, den Primarbereich und den Sekundarbereich differenziert umgesetzt wird. Das Department of Education and Science in **Irland** hatte einen Entwurf unter dem Titel „Evaluating Schools“²¹ vorgelegt, welcher für diesen Vergleich genutzt wird, weil er die Situation am Beginn des QPR-Projektes darstellt. Dieser irische Entwurf basiert auf unterschiedlichen Erfahrungen, speziell auf denjenigen im Projekt „Whole school evaluation“²², und wurde zwischenzeitlich durch andere Versionen ersetzt. Die irische „School Development Planning Initiative“ hat ihre eigenen Vorgehensweisen in der Evaluation von Sekundarschulen; diese Instrumente und Verfahren sind zugänglich im Internet unter der Adresse www.sdpi.ie. Eine besondere Initiative für die Unterstützung der Primarschulen in Irland besteht unter dem Titel: „School development Planning Support (Primary) – SDPS“.

Jedes der **vier QI-Systeme**, die **mit der Inhaltsstruktur des QPR-Projektes verglichen** werden, hat seine eigene differenzierte Geschichte und seinen eigenen Kontext, die aber an dieser Stelle nicht näher erläutert werden können. Der hier vorgelegte Vergleich ist begrenzt auf die inhaltlichen Strukturen. Von den Projektpartnern wurde in der Internationalen Steuergruppe (ISC) hervorgehoben, dass insbesondere zwischen dem QIS-Österreich und dem „How good is our school“ (HGIOS – Schottland) die größten Differenzen bestehen. In inhaltlicher Hinsicht soll hier – zumindest exemplarisch – darauf hingewiesen werden, dass diese „gefühlten“ Differenzen sich – in der vergleichenden Zuordnung des QPR-Projektes – weniger auf die Inhalte beziehen. Die größten Unterschiede zwischen QIS und HGIOS bestehen vielmehr auf der „zweiten Ebene“ der Qualitätsrahmen, die inhaltliche Bewertungsstufen eines „sehr guten“ und eines „mäßigen“ Zustandes erschließen.

¹⁷ Qualität in Schulen, QIS, Reihe: Zukunft, Bildung, Kultur, des BMUK, Wien, September 1999, zitiert als: QIS-AT

¹⁸ The Scottish Office, Education and Industry Department, How good is our school? Self-evaluation using performance indicators, Edinburgh 1996; und: Cornelia Stern / Peter Döbrich (Hrsg.), Wie gut ist unsere Schule? Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh 1999; zitiert als HGIOS

¹⁹ HM Inspectorate of Education, How good is our school? Self-evaluation using quality indicators, 2002 Edition, Edinburgh 2002

²⁰ Ministério da Educação, Integrated evaluation of schools, concept and procedures, concise version, Lisboa, 2001; zitiert als: IES

²¹ Department of Education and Science, Evaluation Support & Research Unit, Evaluating schools – Criteria for use in self-evaluation and external evaluation of schools, Dublin June 2001; zitiert als: ES-Irl-draft

²² Department of Education and Science, Evaluation Support & Research Unit, Whole School Evaluation – Report on the 1998/99 Pilot Project, Dublin 1999

Nach der „Logik“ der schottischen Selbstevaluation ergibt sich aus einem Zustand, der schlechter als „mäßig“ bewertet wird, ein unmittelbarer Entwicklungsbedarf.

Umgang mit Wissen

In **Österreich** ist „Qualität in Schulen“²³ fokussiert auf „Lehren und Lernen“ mit den Facetten:

- **Lehren**²⁴ : lokale Umsetzung der Rahmencurricula; Bedeutsamkeit der Lehrinhalte; Unterrichtsgestaltung und Erziehungsstil der Lehrer/innen; Förderung und Unterstützung der Schüler/-innen, ihre Anerkennung als eigenständige Persönlichkeiten; Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Aspekte; Kultur der Leistungsanforderungen, Rückmeldung und Leistungsbeurteilung.
- **Lernen**²⁵: Lernbereitschaft und Eigeninitiative der Schüler/innen; Aufbau eines nachhaltigen Grundwissens; Herstellen von Zusammenhängen; Anwenden von Wissen auf neue Aufgabenstellungen; Beherrschen von Lerntechniken; Selbst- und Sozialkompetenz; Erbringen von Leistung.

In **Schottland** enthält „How good is our school?“²⁶ drei Qualitätsindikatoren in diesem Bereich:

- **Curriculum**²⁷: 1.1. Struktur des Curriculums; 1.2. Qualität der Kurse oder Programme ; 1.3. Qualität der Planung durch die Lehrkräfte
- **Lernen und Lehren**²⁸: 3.1. Qualität des Unterrichts; 3.2. Qualität des Lernprozesses der Schüler; 3.3. Orientierung an Schülerbedürfnissen; 3.4 Beurteilung als Teil des Lehrens; 3.5. Kommunikation mit den Eltern
- **Unterstützung für Schüler**²⁹: 4.1. Persönliche Betreuung; 4.2. Persönliche und soziale Entwicklung; 4.3. Qualität schulischer und beruflicher Beratung; 4.4. Rolle der Beratung bei der Beobachtung von Schülerfortschritten und Schülerleistungen; 4.5 Effektivität der Unterstützung des Lernprozesses; 4.6. Umsetzung von gesetzlichen Vorgaben im Bereich des sonderpädagogischen Förderbedarfs; 4.7. Umgang mit Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf

In **Portugal** umfasst „Integrated evaluation of schools“³⁰:

- **Ausführung von Lehren und Lernen**: Management des Curriculums, Aktivitäten, Lernmaterialien, individuelles Lernen, Schulbücher, Dossiers und Portfolios.
- **Beurteilung der Schüler**: Verfahren der Beurteilung, Aufzeichnung der Ergebnisse, Einbeziehung der Beteiligten.
- **Bildungsunterstützung**: Verfahren der Unterstützung; Bildungsanleitung und –beratung.

²³ QIS-AT, S. 14

²⁴ QIS-AT, S. 15

²⁵ QIS-AT, S. 16

²⁶ Cornelia Stern, Peter Döbrich (Hrsg.), Wie gut ist unsere Schule? Selbstevaluation mit Hilfe von Qualitätsindikatoren – International Network of Innovative School Systems, Gütersloh 1999; hier zitiert als „HG IOS dt.“ die Seitenangaben beziehen sich auf die deutsche Fassung.

²⁷ HG IOS dt. S. 64 - 66

²⁸ HG IOS dt., S. 70 - 74

²⁹ HG IOS dt., S. 75 - 81

³⁰ Integrated Evaluation of Schools, kurz: IES, S. 14

Der Entwurf „Evaluating schools“³¹ in **Irland** hat zwei „Bereiche“ mit sechs „Themen“:

- **Qualität des curricularen Angebots:** Curriculumplanung und –organisation; co-curriculare und extra-curriculare Angebote; Gestaltung der Wahlmöglichkeiten der Schüler in Fächern und Programmen (Sekundarstufe)
- **Qualität von Lernen und Lehren in Fächern und Lernbereichen:** Planung und Vorbereitung; Lehren und Lernen; Prüfungen und Leistungen.

Professionalität

Professionalität in **Österreichs** QIS umfasst:

- **Professionalität und Personalentwicklung:**³² Aufgabenerfüllung und Zusammenarbeit im Kollegium; Lehrer/-innen – Leitbildentwicklung; pädagogische Entwicklungs- und Lehrplanarbeit an der Schule; Innovationsbereitschaft und systematische Maßnahmen der Personalentwicklung.
- **Schulmanagement**³³: Leitung, Organisation und Administration der Schule; Führungsstil, pädagogisch-beratende Kompetenz der Leitung; Aufgabenverteilung im Kollegium; Informationsflüsse und Entscheidungsfindung; Umgang mit Ressourcen.

In **Schottland** enthält HGIOS ebenfalls zwei Bereiche:

- **Ressourcen**³⁴: 6.1. Bereitstellung von Schulgebäuden und Einrichtungen; 6.2. Bereitstellung von Ressourcen; 6.3. Organisation und Einsatz von Räumlichkeiten und Ressourcen; 6.4. Personalausstattung; 6.5. Effektivität und Einsatz des Personals; 6.6. Personalentwicklung und –beurteilung; 6.7. Management des der Schule übertragenen Budgets. Dabei muss berücksichtigt werden, dass in North-Lanarkshire der Begriff „Personalbeurteilung“ im Rahmen einer differenzierteren Politik durch „Professionelle Bewertung und Entwicklung“ ersetzt worden ist.
- **Management**³⁵: 7.1. Selbstevaluation; 7.2. Der Schulentwicklungsplan; 7.3. Umsetzung des Entwicklungsplans; 7.4. Effektivität der Leitung; 7.5. Effektivität der Leitungskräfte

„**Organisation und Management**“ sind wesentliche Teile des IES-Konzeptes in **Portugal** und umfassen:

- **Organisationelle Struktur**³⁶: Management; Strukturen der Bildungsberatung; Struktur der Organisation
- **Verwaltungsabteilung**³⁷: allgemeine Verwaltung; bereichsbezogenes Berichtswesen
- **Management der Ressourcen**³⁸: finanzielle Ressourcen; physische Ressourcen; soziale und schulische Unterstützung

³¹ ES-Irl-draft, S. vii, viii

³² QIS-AT, S. 21

³³ QIS-AT, S. 20

³⁴ HGIOS dt., S. 85 - 91

³⁵ HGIOS dt., S. 92 - 96

³⁶ IES, S. 9

³⁷ IES, S. 9

³⁸ IES, S. 10

- **Pädagogischer Aktionsplan**³⁹: Projekt der Bildungsverbesserung und Aktionsplan; Lehr- und Lernplanung
- **Organisationsklima**⁴⁰

In dem Papier aus **Irland** umfasst dieser Bereich:

- **Qualität des Schulmanagements**⁴¹: Charakteristischer „Spirit“ der Schule; Teilhabe an Schule und Management; innerschulisches Management.
- **Qualität des Schulplanes**⁴²: Der Schulplan; Umsetzung des Schulplanes

Ethos

QIS – **Österreich** umfasst zwei Indikatoren in diesem Bereich:

- **Lebensraum Klasse und Schule**⁴³: Subjektives Wohlbefinden; Soziales Klima in Klasse und Schule; Umgang mit Minderheiten, mit Problemen und Konflikten; Gestaltung der Räumlichkeiten und Ambiente der Schule; Angebote außerhalb des Unterrichts; Reichhaltigkeit des Schullebens.
- **Schulpartnerschaft und Außenbeziehungen**⁴⁴: Beteiligung der Eltern und Schüler/-innen am Schulleben; Zufriedenheit mit der Schulpartnerschaft; Zusammenarbeit mit dem nicht-lehrenden Personal; Kommunikation und Kooperation mit Schulaufsicht und –verwaltung sowie schulexternen Institutionen.

„Ethos“ ist ein Bereich, der in der Selbstevaluation **schottischer Schulen** häufig genutzt wird, er umfasst:

- **Ethos**⁴⁵: Identifizierung mit und Stolz auf die Schule; Gleichberechtigung und Fairness; freundliches Umfeld; Umgang und Stimmung zwischen Schülern und Lehrern; Erwartungen von Schülern und Lehrern und Umgang mit Lob; Schülerverhalten und Disziplin
- **Zusammenarbeit mit den Eltern und dem Schulbeirat**⁴⁶: Eltern werden dazu ermutigt, sich für den Schulalltag ihres Kindes und für das Schulleben zu interessieren; die Schule nimmt Anfragen und Anregungen von seiten der Eltern ernst; Effektivität der Verbindungen zwischen Schule und Schulbeirat.
- **Verbindungen zu anderen Schulen, Organisationen und Institutionen, Arbeitgebern und der Kommune**⁴⁷: Umfang, Zielsetzung und Effektivität der Kontakte mit anderen Bildungseinrichtungen; Umfang, Zielsetzung und Effektivität der Kontakte mit Freiwilligenorganisationen, kommunalen Initiativen und Einrichtungen und Arbeitgebern; Umfang, Zielsetzung und Effektivität von Kontakten mit gesetzlichen Organisationen.

³⁹ IES, S. 10

⁴⁰ IES, S. 10

⁴¹ ES-Irl-draft, S. VI

⁴² ES-Irl-draft, S. VII

⁴³ QIS-AT, S. 18

⁴⁴ QIS-AT, S. 19

⁴⁵ HGIOS dt., S. 82

⁴⁶ HGIOS dt., S. 83

⁴⁷ HGIOS dt., S. 84

„Klima und Bildungskontext“⁴⁸ in dem **portugiesischen** Konzept umfassen:

- **Interpersonelle Beziehungen / Bildungskontext**
- **Information und Kommunikation**
- **Interaktion mit der lokalen Kommune**
- **Führung und professionelle Entwicklung**
- In dem Abschnitt „Pädagogischer Aktionsplan“ finden wir außerdem:
„**Organisationelles Klima**“⁴⁹

Aspekte des „Ethos“ sind in dem **irischen** Dokument indirekt benannt:

- Qualität des Schulmanagements: „**charakteristischer „Spirit“ der Schule**“⁵⁰
- „**Qualität der Förderung von Schülern**“⁵¹: Betreuung; Beratung, Angebote für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf; Angebote für Schüler mit Benachteiligungen.

Ergebnisse

Dieser Bereich ist in dem **österreichischen** QIS enthalten unter:

„**Lehren und Lernen**“⁵²: erbrachte Leistungen; Potentiale und Lernfortschritt der Schüler/-innen; Lehr- und Lernangebot der Schule insgesamt

„Erreichen von Lernzielen“ ist der **schottische** Qualitätsbereich, der folgende Indikatoren umfasst:

- „**Erreichen von Lernzielen in Kursen**“⁵³
- „**Leistungen bezogen auf landesweite Zielsetzungen und Prüfungen**“⁵⁴
- „**Gesamtqualität des Erreichens von Lernzielen**“⁵⁵

„Ergebnisse“ oder „Leistungsniveau der Schüler/innen“ stehen im Zentrum der **portugiesischen** Schulevaluation und sollen mit dem „sozio-ökonomischen Hintergrund“ verbunden werden:

- „**Leistungsniveau der Schüler/innen**“⁵⁶: Grad der Leistungen; Qualität der Leistungen; Leistungsfortschritt; Kohortenanalysen
- „**Sozio-ökonomischer Hintergrund**“⁵⁷: Bildungsgrad der Eltern; sozio-ökonomischer Hintergrund der Eltern; Grad an ökonomischer Bedürftigkeit.

In **Irland** gibt es einen impliziten Indikator der Ergebnisse, der bereits unter „Umgang mit Wissen“ enthalten ist:

- „**Prüfungen und Leistungen**“⁵⁸: Prüfungsverfahren und Ergebnisse;
- Prüfungsdokumentation und Berichtswesen; Engagement der Schüler in Fächern und Curriculumbereichen; Gesamtergebnisse der Schülerleistungen in Fächern und Curriculumbereichen.

⁴⁸ IES, S. 15

⁴⁹ IES, S. 10

⁵⁰ ES-Irl-draft, p.VI

⁵¹ ES-Irl-draft, p.VII

⁵² QIS-AT, S. 17

⁵³ HGIOS dt., S. 67

⁵⁴ HGIOS dt., S. 68

⁵⁵ HGIOS dt., S. 69

⁵⁶ IES, S 6 + 12

⁵⁷ IES, S. 6

⁵⁸ ES-Irl-draft, p. VIII

3.3 QPR – Ausgangslage

Das QPR-Projekt musste die zuvor benannten und verglichenen Unterlagen als einen Teil „theoretischer“ Erfahrungen berücksichtigen und gleichzeitig auf der Basis der praktischen Situation von gegebenen Schulen und regionalen Bildungsverwaltungen ausgehen und diese entsprechend berücksichtigen. Aus diesem Grund war eine Analyse der Ausgangslage insbesondere im Hinblick auf die praktischen Erfahrungen mit der Evaluation und ihrer Akzeptanz erforderlich. Aus Zeitgründen wurden ein Fragebogen für die Schulen und einer für die Bildungsbehörden entwickelt (34 Schulen aus 5 Ländern und 8 regionale Bildungsverwaltungen) und zu Beginn des Projektes ausgefüllt. Die wesentlichen Ergebnisse können wie folgt beschrieben werden:

- nur sehr wenige Schulen hatten direkte Erfahrungen mit der Selbstevaluation;
- es gab sogar eine vorübergehende Ablehnung in einigen Regionen, die Fragebogen auszufüllen;
- drei von acht regionalen Bildungsbehörden berichteten, dass es nur sehr wenig Erfahrungen mit der Evaluation in den Schulen gibt;
- die meisten inhaltlichen Fragen der schulbezogenen Fragebogen blieben unbeantwortet;
- es gibt sehr beachtliche Unterschiede in der Evaluation zwischen den beteiligten Regionen;
- die Systeme der Schulinspektion bzw. der Schulaufsicht unterscheiden sich in gleicher Weise.

Verfügbare Evaluationsinstrumente („How good is our school – HGIOS – Schottland; oder „Qualität in Schule“ QIS –Österreich) lieferten eine erste Orientierung und wurden zunächst auch von den meisten Schulen für die Qualitäts-Partnerschaft akzeptiert. Daraus ergab sich aber eine zusätzliche Herausforderung für das gesamte Projekt, die darin bestand, individuelle Konzepte (der beteiligten Schulen) und Instrumente kooperativer Evaluation zu reflektieren und zu integrieren.

In bestehenden Systemen der (Selbst-)Evaluation sind alle „kulturellen“ Traditionen und Erwartungen (insbesondere von Schulinspektionen und Schulaufsicht) enthalten und bilden deshalb einen „entfremdenden“ Faktor für Praktiker in den Schulen. Trotzdem wurden die bestehenden Systeme als zuverlässige Beispiele für die Entwicklung eigener Verfahren und Instrumente der Evaluation zwischen den Partnern betrachtet, die wirklich bereit sind, die vereinbarte Aufgabe einer europäischen Kooperation der Selbstevaluation zu erfüllen. Es gab also keine Probleme, eine Akzeptanz für diese gemeinsame Aufgabe zu finden.

Die Notwendigkeit Schulentwicklungs-Pläne zu formulieren und gesetzliche Anforderungen auf der Ebene der einzelnen Schule zu evaluieren bildeten – für einige Teilnehmer – neue Herausforderungen. Es gibt eindeutige Tendenzen, dass alle europäischen Schulen auf der einen Seite größere Freiheiten erhalten aber auf der anderen Seite auch klar strukturierte Ziele formulieren müssen sowie Schritte bestimmen, wie sie diese Ziele erreichen wollen.

In dieser Gesamtlage bedeutete es für das QPR-Projekt, ein partizipatives Steuerungsmodell zu entwickeln, welches sowohl die Bereitschaft der Schulen einschließt, eigene Wege in einer internationalen Partnerschaft zu finden, als auch den Bedarf der Schulen und regionalen Bildungsbehörden nach Beratung und Unterstützung seitens des Projektmanagements zu erfüllen.

3.4 QPR – ein europäisches, partizipatives Steuerungsmodell

Um zu wirklichen und nachvollziehbaren Schritten in der Selbst-Evaluation der Partnerschulen gelangen zu können, die sich dann auch in deren Erfahrungsberichten niederschlagen, bedurfte es spezieller Steuerungsinstrumente und –verfahren, welche sowohl die Interessen der Schulpartnerschaften und der regionalen Partnerinstitutionen berücksichtigen als auch der Komplexität des kulturellen pädagogischen Kontextes im QPR-Projekt Rechnung tragen. Auf der grundlegenden Vereinbarung über die Schlüsselbereiche (key areas) und der Themen, auf die sich die Partnerschulen verpflichteten, boten die regionalen Behörden Beratung und Unterstützung an (z.B. durch regionale Koordinatoren, eines stabilen Arbeitsstruktur, Materialien etc.).

Die wissenschaftliche Beratung unterstützte die regionalen Partnerschaften während deren Sitzungen, einschließlich der Vorbereitung und Sicherung von Lehrerfortbildung in Methoden der Evaluation und lieferte entscheidende Instrumente für die Berichte und die Entwicklung (z.B. Portfolio, Evaluationszirkel, Struktur für die Evaluationsbereiche etc.).

Eine internationale Steuergruppe (International Steering Committee – ISC), welche aus Vertretern der acht regionalen Behörden, dem Projektmanagement und der wissenschaftlichen Beratung bestand, wurde gebildet. Das ISC

- entwickelte präzise und umfassende Grundsätze für das Projekt;
- fasste gemeinsame Entscheidungen über Aspekte der Struktur, der Methoden und Inhalte des Projektes;
- reflektierte Zwischenberichte der Partnerschaften;
- managte den Prozess des Projektverlaufes.

Außerdem war es erforderlich, eine „Hessische Steuergruppe“ (HSG) zwischen den vier Regionen dieses Landes zu bilden, um

- die vier hessische Regionen als Partner der europäischen Regionen zu koordinieren
- über die Entwicklung zu berichten, sie zu reflektieren und zu dokumentieren
- über spezielle administrative Angelegenheiten – in Absprache mit ihren europäischen Partnern – zu entscheiden.

Ein ständig beschäftigter „Projektadministrator“ im Projektmanagement sorgte für eine Umsetzung der generellen Beschlüsse in die konkrete Umsetzung, einschließlich aller organisatorischen Arbeiten wie Information, Budget, Konferenzmanagement, Erstellung des Newsletters und einer kontinuierlichen Pflege der Web-Site des Projektes.

Obwohl die wichtigsten Arbeiten im Bereich der Kooperation zwischen den Partnern stattfanden, waren zwei Plenarsitzungen (am Beginn und im März 2002) sehr wichtig für den Aufbau einer Kohärenz im Hinblick auf gemeinsame Ziele („shared vision“) und die Strukturen im Projekt.

In Ergänzung zu diesem Gesamtmodell der Projektsteuerung zwischen den Regionen haben sich in den Regionen spezifische Steuerungsmodelle entwickelt, die die besonderen Situationen vor Ort besser berücksichtigen konnten. Aktuelle Beispiele für solche regionalen Steuerungsmodelle sind im Kapitel 7 enthalten.

3.5 Gemeinsame europäische Grundlagen – Erfahrungen aus Schottland

In Schottland gibt es eigentlich viel zu wenige Möglichkeiten, um europäische und internationale Beziehungen nutzen und entwickeln zu können. Während sich dieser Prozess langsam verbessert, ist die QualitätsPartnerschaft der Regionen ein wirklicher Gewinn für die Schulen und hat feste Beziehungen geknüpft, die einen Wert und einen Bestand über die Grenzen ähnlicher Projekte hinaus haben. Die Möglichkeiten, sich über die Praktiken und Prozesse auszutauschen, die in dem jeweiligen System gelten, und der Erfahrungsaustausch auf der Basis genauerer gegenseitiger Kenntnis, sind von entscheidendem Wert. Alle Schulleiter, Lehrer und die Mitarbeiter der Behörde, die in dem Projekt mitwirkten, schätzen die Professionalität, die Offenheit und die Ehrlichkeit ihrer Partner.

Für die Mehrheit der schottischen Schulen in dem Projekt waren es die ersten europäischen oder internationalen Erfahrungen. Starke freundschaftliche Beziehungen haben sich auf professionellem Gebiet ebenso entwickelt wie zwischen den Schulen und den Mitarbeitern der regionalen Behörden. Alle Teilnehmer/innen haben von der Beteiligung an dem Projekt profitiert. Die Schulen haben den Wunsch geäußert, die aufgebauten Beziehungen fortzusetzen und weiter zu entwickeln. **Wir haben mit unseren Partnern herausgefunden, dass sich die Systeme unterscheiden können, aber dass die Angelegenheiten der Schulen gemeinsame sind.** Die Möglichkeiten, sich über praktische Angelegenheiten auszutauschen, sollten sich nicht auf lokale Bereiche begrenzen sondern die Möglichkeit eröffnen, mit der globalen Gemeinschaft zusammen zu arbeiten. **Durch das Projekt haben wir erfahren, dass Angelegenheiten des Lernens und Lehrens nicht kulturell gebunden sind. Kinder haben weltweit ähnliche Bedürfnisse und Erwartungen. Die Projektpartner sind sich deshalb einig, dass gute Bildung und Erziehung ein weltweites Bedürfnis sind und je mehr eine globale Sichtweise anerkannt wird, um so mehr wird internationale Bildung und Erziehung zur Norm und nicht zur Ausnahme.** Projekte wie QPR bilden einen wertvollen Ort, um das Bedürfnis nach internationalen Beziehungen, welche aufgebaut und aktiv gepflegt werden, zu erkennen.

Für die Entwicklung eines Europäischen Qualitätsrahmens für Schulentwicklung legen die Erfahrungen des QPR-Projektes nahe, dass es sinnvoll ist, sich vertieft mit den bisherigen Erfahrungen in North-Lanarkshire (Schottland) zu befassen.

Gegenwärtig produziert und veröffentlicht jede Schule in North-Lanarkshire einen **jährlichen Entwicklungsplan** für das kommende Schuljahr. Dieses geschieht normalerweise im Mai / Juni des vorherigen Jahr und wird am Ende des Jahres

gefolgt vom einen Standard- und Qualitätsbericht („standards and quality report“), der die Fortschritte in der Erreichung der Verbesserungsziele zusammenfasst. Der Standard- und Qualitätsbericht nutzt die sieben Bereiche von „How good is our school?“ (HGIOS) und weist den Indikatoren in jedem Bereich eine Bewertung im Rahmen der Selbstevaluation zu (1 = unbefriedigend; 2 = mäßig; 3 = gut; 4 = sehr gut). Die Berichte werden für die Eltern veröffentlicht und Kopien gehen an die regionale Schulbehörde, wo ein einziger regionaler Bericht erstellt wird, der den Fortschritt in der Region darstellt.

Um die Strenge und Genauigkeit der Schulberichte zu bewerten, verifiziert die regionale Behörde die Inhalte der Schulberichte bei einer Auswahl von 10% der Schulen in jedem Jahr durch die Entsendung eines Teams von drei Personen (ein Schulleiter, eine offizieller Mitarbeiter und der Zuständige für die Schule). Dieses Team verbringt 11/2 Tage (in Grundschulen) und 2 Tage (in Sekundarschulen) damit, die Evidenz des Schulberichtes zu prüfen und mit Kolleginnen/Kollegen sowie Schüler/innen zu sprechen. Dieser Prozess führt entweder zu einer Bestätigung, dass das Niveau, welches die Schule sich selbst gegeben hat, korrekt ist (das häufigste Ergebnis) oder dass das Niveau zu niedrig oder zu hoch ist und deshalb geändert werden sollte. Dieser **Verifizierungsprozess** zusammen mit Lehrerfortbildung über Selbstevaluation schafft einen wirksamen Rahmen für Schulverbesserung und öffentliche Berichterstattung.

Diese Struktur ersetzt nicht die Inspektion, die weiterhin auf zyklischer Grundlage durch das nationale Inspektorat ausgeführt wird (z.B. sieben Jahres Zyklus für eine Grundschule und ein fünf Jahres Zyklus für eine Sekundarschule). Jedoch haben sowohl der Bildungsminister als auch der Chefinspektor für Schulen darauf hingewiesen, dass wirksame Schulen und regionale Behörden, die einen strengen und glaubwürdigen Rahmen für die Selbstevaluation haben, nicht im Rahmen des normalen Zyklus inspiziert werden. Die Inspektoren werden sich auf Schulen konzentrieren, deren Verfahren der Selbstevaluation für die Schulverbesserung weniger wirksam sind.

Die Erreichung dieser Position ist ein langer, schrittweiser Prozess gewesen, der mehr als zehn Jahre gedauert hat. Im Jahre **1991** wurde ein großes **Trainingsprogramm** gestartet, welches mehrere Jahre dauerte, um die Schulen mit den Fertigkeiten zu versorgen, einen **Planungsprozess zu managen** und einen **Entwicklungsplan zu erstellen**. Die Schulen begannen die Pläne zu erstellen und zu nutzen, aber der Prozess wurde erst mehrere Jahre später verbindlich, als die meisten Schulen gut funktionierende Verfahren eingerichtet hatten.

Mitte der 1990er Jahre fragten die Schulen nach **nationaler Beratung und Instrumenten**, um sie in der **Selbstevaluation** zu unterstützen. Sie wollten auch wissen, welche **Indikatoren** und Benchmarks die nationalen Inspektoren nutzten, um die Schulen während der Inspektion zu bewerten. Dieses führte zur Produktion von „How good is our school?“ einem nationalen Rahmen von **Qualitätsindikatoren** und definierten Benchmarks, welche beide Seiten, Schulen und Inspektoren, nutzen können. Wiederum lieferten die regionalen Behörden den Schulen **umfangreiches Training**, wie diese Qualitätsindikatoren genutzt werden können.

Als die **Schulen das Vertrauen** in ihre Nutzung von „How good is our school?“ **gewonnen** hatten, wurde der Anspruch, **jährliche Standard- und Qualitätsberichte**

zu erstellen in einer Periode von drei Jahren umgesetzt und durch entsprechendes Training begleitet. Der gesamte Prozess wurde 2001 verpflichtend.

Daran kann erkannt werden, dass es Zeit braucht, um eine Kultur der Selbst-evaluation, des Vertrauens zur Offenheit, Transparenz und Verantwortlichkeit für Schulverbesserung aufzubauen. Fortbildung ist erforderlich, bevor jede Aktivität beginnt, ein Instrumentarium von nationalen Indikatoren und Benchmarks ist notwendig und eine **regionale Struktur für Unterstützung und Herausforderung** ist wesentlich.

Dieses ist ein Beispiel aus einer der Partnerregionen im QPR-Projekt. Es ist deutlich, dass es nicht einfach auf Europa transferiert werden kann, weil es zu einem bestimmten System und einem bestimmten Zeitpunkt gehört. Aber es scheint doch leitende Prinzipien anzubieten, die in ganz Europa anwendbar sind.

Dazu sind folgende Dinge notwendig:

1. Ein jährlicher Schulentwicklungsplan, der auf einer Bilanz aufbaut und einen Satz Qualitätsindikatoren nutzt, die zumindest innerhalb der Region folgerichtig und beständig sind.
2. Der Plan sollte veröffentlicht werden, klare Ziele für Verbesserungen benennen und von der regionalen Behörde bestätigt werden.
3. Die Schulen sollten einen jährlichen Bericht zum Ende des Jahres erstellen, in dem ihr Erfolg in der Umsetzung des Plans dargestellt wird.
4. Dieser Prozess sollte auf der Ebene der regionalen Behörde gespiegelt werden in einem regionalen Verbesserungsplan und einem Bericht über den Fortschritt.
5. Der Prozess auf Schulebene sollte durch die Region beobachtet, unterstützt und verifiziert werden.
6. Jede Lehrkraft sollte einen persönlichen professionellen Entwicklungsplan haben, der mit der Schulleitung vereinbart ist.

Ein solcher Rahmen und ein so abgestimmtes Verfahren könnten einen Europäischen Rahmen für Schulverbesserung liefern, der flexibel genug ist, den kulturellen und bildungspolitischen Kontext jedes Landes zu berücksichtigen.

4. Erfahrungen aus der Evaluation in internationalen Schulpartnerschaften

4.1 Beispiele guter Praxis

Im Laufe des Projektes mussten die Partnerschulen eine Arbeitsstruktur für die kooperativen Bemühungen der Qualitätsentwicklung in der Region entwickeln. Diese bedeutete zunächst, dass sie ein Verständnis für den bildungspolitischen Kontext des Partners entwickeln mussten, bevor sie sich auf ein gemeinsames Vorgehen in ihrer Arbeit an der Qualitätsentwicklung einigen konnten. Darüber hinaus passten die Schulgrößen, die Schularten und das Alter der jeweiligen Schüler/innen nicht immer zusammen, was durch die Besonderheiten der jeweiligen Schulsysteme begründet ist. Das folgende Beispiel aus der Partnerschaft einer Schule im Schwalm-Eder-Kreis mit einer Schule in North-Lanarkshire zeigt die Vereinbarung über Angelegenheiten der Schulentwicklung und die Entwicklungsplanung in den jeweiligen Regionen.

Beispiel 1: **Aspekte der Schulentwicklung und Entwicklungsplanung** (beide Schulen)

(Alle Mitglieder des Lehrerkollegiums sind beteiligt an der Planung und Evaluation der Schulentwicklung. Dieses wird erreicht durch den Prozess der Schulentwicklungsplanung)

Theodor Heuss Schule (THS)	St. Aidan's High School
<p>Alle Pläne und Projekte sind in der Schule entstanden.</p> <p>Unser Schulleiter (SL) repräsentiert die THS, es gibt ein Schulleitungsteam bestehend aus dem stv. Schulleiter, dem Oberstufenkoordinator und drei Fachbereichsleitern.</p> <p>Darüber hinaus entscheiden die Gesamtkonferenz als auch Fachkonferenzen über wichtige Angelegenheiten der Schule.</p> <p>Eine Steuergruppe der THS besteht aus vier ständigen Mitgliedern (SL und 4 Lehrkräfte) ist offen für alle Interessierten der Schulgemeinde, diskutiert Angelegenheiten der Schulentwicklung, initiiert Entwicklungsprozesse in allen anderen Gruppen der THS.</p> <p>Eine sehr wirksame Schulkonferenz ... ist sehr stark beteiligt an der Entwicklung</p>	<p>Aspekte der Schulentwicklung werden bearbeitet unter Beachtung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Der nationalen Bildungsprioritäten der Schottischen Executive • North Lanarkshire's Council Interpretation der nationalen Prioritäten • Am wichtigsten, die Bereitschaft der Schule Fortschritte in jedem Entwicklungsbereich zu machen ... • Ein 3 Jahresplan mit jährlicher Überprüfung durch das gesamte Kollegium • Jährliche Entwicklungspläne für die Schule und die Fachbereiche. • Eine Reihe von Qualitätsindikatoren werden genutzt, um den Fortschritt zu messen. Diese schließen Statistiken zu Schulabschlüssen in Nationalen Prüfungen und den Gebrauch von Qualitätsindikatoren von „How good is our school ?“ ein.

<p>der THS.</p> <p>Ein Schulprogramm (Schulentwicklungsplan) wurde dem Staatlichen Schulamt vorgelegt. Es enthält eine Prioritätenliste für die Schulentwicklung.</p>	<p>Die jährliche Anwendung der Q.I.'s um die Evidenz des Fortschritts zu messen, befähigt uns zur Erstellung des Standard & Qualitätsberichts unserer Schule. Seit 2000 sind die Schulen gesetzlich zur Erstellung der jährlichen Standard & Qualitätsberichte verpflichtet.</p> <p>Der Schulentwicklungsplan und der Standard & Qualitätsbericht werden von der Schulbehörde bewertet und den Eltern und der Öffentlichkeit zugänglich gemacht.</p>
---	--

Während in der deutschen Schule alle Entwicklungsarbeit schulbezogen ist (linke Spalte), muss die schottische Schule nationale Prioritäten und deren regionale Interpretation durch die Schulbehörde beachten. Die deutsche Schule reicht einfach ihren Schulentwicklungsplan der regionalen Schulbehörde ein, dagegen ist die schottische Schule gesetzlich verpflichtet einen jährlichen Standard- und Qualitätsbericht zu erstellen, der von der Schulbehörde bewertet und den Eltern sowie der Öffentlichkeit zugänglich gemacht wird.

In einer anderen Schulpartnerschaft wurde dieser Prozess des gegenseitigen „Kennenlernens“ noch weiter vertieft, weil der Schulleiter einer anderen Schule aus dem **Schwalm-Eder-Kreis** an dem Bewertungsprozess der Partnerschule in **North Lanarkshire** teilnahm, indem er an der Inspektion dieser Schule aktiv mitwirkte und auf diese Weise die politische Dimension solcher Maßnahmen in der Praxis erfahren konnte.

Beispiel 2: **Evaluation im Projekt** (Grundschulen)

<p>Osterbachschule und Bargeddie Primary School</p> <ul style="list-style-type: none"> • Curriculum <p>Zwei Mitglieder des Lehrerkollegiums traten in Kommunikation via Email etc. und verglichen den Unterricht in moderner Fremdsprache. Es schien eine große Anzahl von Gemeinsamkeiten zu geben und in der Zukunft wollten wir ein gemeinsames Programm ausführen. Es ist interessant zu bemerken, dass in der Umsetzung der „Citizenship Programme“ der Bargeddie Primary School viele Aufgaben die Kommunikation zwischen den Schülern beider Schulen einbeziehen. Dieses war sehr erfolgreich, weil es erlaubte, das Projekt für andere Mitglieder des Kollegiums zu öffnen und wir hoffen, dass dieses auch weiterhin gemacht werden kann.</p>

Osterbachschule und Bargeddie Primary School

- Management / Führung Qualitätssicherung

Nach der Diskussion unterschiedlicher Aspekte von HGIOS (How good is our school ?“) und von Qualitätsindikatoren und ihrer Verwendung in der Evaluation des Fortschrittes der Schule war es ein Höhepunkt des gesamten Programms, dass der Schulleiter Herr B. aktiv an der Inspektion der Bargeddie Primary School teilnehmen konnte. Dadurch war er aus erster Hand in der Lage die Bedeutung von HGIOS zu erleben und welche Bedeutung es für das Management der Schule hat und gleichzeitig die Wichtigkeit einzuschätzen, dass Aussagen (statements) durch Nachweise (Evidenz) unterstützt werden müssen. Dieses war ein sehr erfolgreicher Bereich.

Im Bereich „Curriculum“ zeigt dieses Beispiel, dass es curriculare Gemeinsamkeiten in einigen Fächern zu geben scheint, die sich selbst als einfacher für die Kooperation in der Qualitätsarbeit anbieten, wie z.B. der Unterricht in modernen Sprachen. Speziell die englische Sprache nutzten mehrere Schulen als einer Art „lingua franca“, um die Kompetenzen der Schüler/-innen für eine Kommunikation zwischen den Regionen zu verbessern.

Im folgenden Fall konzentrierten sich zwei Schulen mehr darauf, eine größere Anzahl Schüler/-innen zu beteiligen und die Evaluation auf die erworbenen akademischen Fähigkeiten in einem Fachbereich zu verschiedenen Zeitpunkten zu beziehen. Dieses Beispiel stammt aus der Partnerschaft zwischen **Darmstadt-Dieburg und Viseu (Portugal)**:

Beispiel 3: **Leistungen und Evaluation**

Beide Schulen haben sich auf folgendes Verfahren geeinigt:

Obwohl wir mehrere Möglichkeiten hatten, unsere Arbeit zu betrachten, haben wir aus Mangel an Zeit beschlossen, die Leistungen der Schüler in Tests zu analysieren. Wir wollten auch den Leistungsfortschritt der Schüler evaluieren. Dazu planten wir, den Schülern die gleichen Tests zu einem späteren Zeitpunkt zu geben und die Ergebnisse zu vergleichen.

Die Schüler erhalten ihren ersten Test zurück, der ihnen die Fehler aufzeigt aber keine Korrekturen enthält. Sie haben eine Chance für die Revision und der gleiche Test wird den Schülern ein zweites Mal zu einem unbekannten Zeitpunkt gegeben, um ihn zu schreiben und dieses Mal erhalten sie ihn korrigiert zurück.

Diese Methode wurde zuerst in Viseu im November angewendet und der Test wurde nach Deutschland geschickt. Die Ergebnisse des Tests wurden (im Plenum) in Fulda zusammen mit den deutschen diagnostischen Tests vorgestellt.

Die Schulen vereinbarten einen gemeinsamen Test über quadratische Funktionen zu nutzen und die Ergebnisse zu vergleichen und auszuwerten.

In Viseu schrieben im März zwei verschiedene Gruppen von 50 Schülern den Test zum ersten Mal im März. Eine Gruppe schrieb ihn zum zweiten Mal nach einer Woche und die zweite Gruppe schrieb ihn ein zweites Mal am Beginn des nächsten Schulhalbjahres. Die Ergebnisse zeigten eine nachweisbare Verbesserung (73% verbesserten ihre Leistung).

Wir stellten fest, dass diese Methode auch das Niveau der aktiven Beteiligung der Schüler im Unterricht verbesserte; sie zeigten mehr Verantwortung in ihrer Arbeit und sie arbeiteten viel selbstständiger. Dadurch veränderte sich auch die Rolle der Lehrer vom einem „Darbieter von Fakten“ zu einem „Koordinator von Aktivitäten“.

Der Informationsaustausch über Prozesse, Methoden und Instrumente der Evaluation öffnete neue Perspektiven und ebnete Wege für weitere Veränderungen und Verbesserungen in den Lehr- und Lernprozessen.

(Bachgau-Schule / Escola Secundaria Alves Martins)

Es gab im Rahmen dieser Partnerschaft zwischen der Oberstufenschule in Babenhausen und der Oberstufen-Partnerschule in Viseu sehr viele praktische Probleme, die sich insbesondere auf die personelle Beteiligung (hohe Fluktuation) bezogen. Dennoch wurde insgesamt eine positive Bilanz gezogen, die sich insbesondere auf den Austausch mit dem ausländischen Partner bezog aber auch darauf, dass durch das Projekt zum ersten Mal eine institutionelle Kooperation zwischen den verschiedenen Schulstufen (von Grundschule bis zur Oberstufe) in der gleichen Stadt entstanden war.

In dem Entwicklungsprozess zwischen **Darmstadt-Dieburg und Viseu** einigten sich zwei Grundschulen darauf, die Schülerinnen und Schüler stärker in den Evaluationsprozess in begrenzten curricularen Bereichen einzubeziehen. Diese Bogen wurden in beiden Schulen eingesetzt:

Name: _____ **Klasse:** _____

Beobachtungsbogen zum Vortrag von: _____

Klasse: _____

Um welches Tier ging es? _____

Wie hat dir der Vortrag gefallen? ☺ ☐ ☹

Was hat dir besonders gut gefallen? _

_____ Hast du etwas Neues gelernt?	☺	☐	☹
Hast du Fragen gestellt?	☺	☐	☹
Konnten deine Fragen beantwortet werden?	☺	☐	☹
Konntest du zuhören?	☺	☐	☹
Möchtest du auch so einen Vortrag halten?	☺	☐	☹

Dabei ging es um altersgemäße Präsentationen der Schülerinnen und Schüler, in denen jedes Kind einen Beobachtungsbogen zum Vortrag einer Mitschülerin / eines Mitschülers ausfüllte. Die Auswertung der Beobachtungsbogen wurde dann in einer Rückmeldungsrunde in der Klasse besprochen.

Die Partnerschulen wurden auch gebeten, zu versuchen die Bereiche (Umgang mit Wissen, Ethos, Professionalität und Ergebnisse) und Dimensionen (Schüler, Lehrer, Schulleitung, Unterstützungssystem und Europäische Dimension) als Matrix des QPR-Projektes (siehe Kapitel 8) zur Grundlage der Evaluation zu machen. Das folgende Beispiel für die Bereiche „Umgang mit Wissen“ und „Professionalität“ stammt aus der Schulpartnerschaft zwischen **Gießen/Vogelsbergkreis** und der Region **Munster** (Irland), in der auch die Bereiche „Ethos“ und „Ergebnisse“ einbezogen waren.

Bereiche / Dimensionen	Umgang mit Wissen	Professionalität
Schüler/innen	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung von Fähigkeiten zur Evaluation • Training der Anwendung der Fähigkeiten • Selbstständiges Lernen 	<ul style="list-style-type: none"> • Beteiligung an Entscheidungen • Fähigkeit individuelle Bedürfnisse anzuerkennen
Lehrer/innen	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung relevanter und nachhaltiger Bewertungsprogramme • Entwicklung neuer Unterrichtsmethoden • Training der Schüler/innen in Selbstbewertung 	<ul style="list-style-type: none"> • Beteiligung der Schüler/innen an Entscheidungen • Verbesserung der Lehrerfortbildung
Schulleitung	<ul style="list-style-type: none"> • Ermutigung der Lehrkräfte neue Programme und neue Unterrichtsmethoden zu entwickeln 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbindliche Unterstützung der Entwicklung neuer Bewertungsmethoden
Unterstützungssysteme	<ul style="list-style-type: none"> • Unterstützung durch Spezialisten • Ermöglichung eines Pilotprojekts • Berichterstattung 	<ul style="list-style-type: none"> • Nutzung von externer professioneller Unterstützung und Beratung
Europäische Dimension	<ul style="list-style-type: none"> • Austausch von Ideen • Austausch von Erfahrungen mit den Partnerschulen 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbesserung von europäischen Schulverbindungen • Austausch von Ideen und Personal

(Theo-Koch-Schule / St. Joseph's Secondary School)

Die Lehrkräfte der beteiligten Schulen fanden es außerordentlich schwierig, eine solche Matrix auszufüllen, dieses lag eventuell daran, dass es sehr ungewöhnlich war in dieser Weise vom praktischen Unterricht zu abstrahieren. Außerdem muss berücksichtigt werden, dass die Dimensionen, die für die einzelnen Bereiche gelten, sich nicht auf dem gleichen Niveau befinden.

Gemeinsamkeiten zur Evaluation konnte zwischen den Partnerschulen hinsichtlich der Bereiche und der Einzelheiten auf verschiedene Art und mit verschiedenen Mitteln erreicht werden. Das folgende Beispiel zeigt, wie die Partnerschulen aus der **Region Fulda** und aus **Oberösterreich** gemeinsame Beobachtungskriterien nutzen, um den von ihnen definierten Qualitätsbereich „Klasse als Team“ in beiden Schulen zu evaluieren.

(Lüdertalschule / HS 1 Kirchdorf)

Überblick zu möglichen Beobachtungskriterien mit der Klassengemeinschaft

Qualitätsbereich: Klasse als Team

Bedeutsame Kriterien für die Qualität	Qualitätsindikator
Allgemeiner Eindruck vom Geist der Klasse	
Beteiligung	<ul style="list-style-type: none"> • Wunsch / Bereitschaft zu sprechen • Kooperation in Partnerarbeit, in Teams in größeren Gruppen • Deine eigenen Bedürfnisse ausdrücken
Konzept der Ordentlichkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Verlangte Materialien sind vorhanden • nicht verlangte Materialien sind weg gelegt • gemeinsame Materialien sind an dem Platz, an dem sie sein sollen • kein Müll ist im Klassenzimmer
Ausdauer	<ul style="list-style-type: none"> • über einen längeren Zeitraum aushalten können • nicht aufzugeben (im Falle von Problemen)
Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung	<ul style="list-style-type: none"> • Aufgaben auswählen, die bewältigt werden können • Eine passende Arbeitsgruppe auswählen
Regeln beachten (incl. Arbeitsanweisungen)	<ul style="list-style-type: none"> • die Klassenregeln beachten • die Arbeitsanweisungen beachten • die Ermahnungen der Lehrkraft beachten
Andere ernst nehmen	<ul style="list-style-type: none"> • andere ausreden lassen • Beiträge anderer Schüler/innen akzeptieren • Beiträge anderer Schüler/innen respektieren • auf Beiträge anderer Schüler/innen angemessen eingehen
Bereitschaft zur Hilfe	<ul style="list-style-type: none"> • auf Nachfrage nach Hilfe

	eingehen • Hilfe anbieten
Rücksichtnahme	• andere nicht unterbrechen • keine unpassenden Fragen stellen
Fähigkeit zur Konfliktlösung	• Konflikte ohne fremde Hilfe lösen können
Wohlbefinden in der Klasse	• wie fühle ich mich? • wie nehme ich mich selbst wahr? • Wie nehme ich meine Klassenkameraden/-innen wahr?
Am Anfang des Projektes beschlossen die beiden Schulen am Beginn der Klassenstufe 5 zu fragen: Was habe ich? Was brauche ich? Was wäre schön zu haben, was aber nicht unbedingt erforderlich ist?	

Die drei letztgenannten Fragen signalisieren, dass beide Schulen von den gleichen Punkten ausgingen um sich schrittweise der Qualitätsentwicklung entsprechend der jeweiligen Situation zu nähern. Das Beispiel zeigt auch, dass die Schulen sich sehr angestrengt haben, um zu einer Vereinbarung darüber zu gelangen, wie der Prozess im Projekt in gemeinsamer Verantwortung gestaltet werden kann.

Trotz der unterschiedlichen Qualitätsrahmen in den beteiligten Regionen gibt es ein gemeinsames Muster, wie Schulen in ihrer Arbeit vorgehen, um zu einer verbindlichen Vereinbarung zu gelangen. Zu diesem Muster (gemäß dem Evaluationszirkel) gehören u.a. folgende Elemente:

- Festlegung des Themas (z.B. Anwesenheit in der Schule)
- Festlegung von gemeinsamen Zielen (z.B. Vergleich der Feststellung von Anwesenheit; Erhöhung der Aufmerksamkeit für das Problem bei Schülern, Eltern und Lehrern; sowie Reduktion der Häufigkeit unerlaubter Abwesenheit)
- Kriterien für die Feststellung der Anwesenheit (täglich, monatlich, im Halbjahr, jährlich, sowie Feststellung von Verspätungen)
- Indikatoren zum Thema (z.B. vollständige Abwesenheit, erlaubte Abwesenheit, unerlaubte Abwesenheit; einschließlich Definition der Abwesenheitszeiten)
- Beobachtungszeiten
- Daten zu den einzelnen Beobachtungszeiten für einen Vergleich
- Ergebnisse der Beobachtungen
- Schlussfolgerungen
- Konsequenzen in den beiden Schulen

Der gemeinsame Prozess dieser beiden Schulen (**Anne-Frank-Schule / Coatbridge High School**) zeigt eine Einigung auf das Thema „Anwesenheit“, weil es eine Chance bietet, die bestehenden Systeme zur Beobachtung zu vergleichen und aus diesem Vergleich zu lernen. Als ersten Schritt formulierten sie gemeinsame Ziele, aus denen Kriterien entwickelt wurden, die für die Evaluation nutzbar sind. Dann wurden Indikatoren formuliert und die Zeiten für deren Anwendung festgelegt, damit sie in der Lage sind zu „messen“, um dann die Ergebnisse vergleichen zu können.

Indikatoren zu beschreiben, erwies sich als außerordentlich schwieriges Problem, weil in dessen Lösung sich die Qualität der Konsistenz spiegelt, die die beteiligten Lehrkräfte in den Prozess einbringen. Das folgende Beispiel aus der Partnerschaft **Gießen / Vogelsbergkreis** und **Münster /Irland** vermittelt einen Eindruck davon, wie die Schulen versucht haben, gemeinsame Grundlagen für das Verhalten von Lehrkräften und Schüler/innen zu identifizieren:

QUALITÄTS - INDIKATOR
Aktive und kooperative Methoden
Lehrkräfte

In meinem Klassenzimmer:

- Ermutige ich die Schüler/innen Hilfe von anderen im Klassenzimmer zu suchen- nicht gerade bei mir
- unterstütze ich Schüler/innen zu kooperieren und voneinander zu lernen
- stelle ich sicher, dass allen Schüler/innen in meiner Klasse mir und ihren Mitschüler/innen zuhören
- gebe ich meinen Schüler/innen Zeit durch Entdeckung / Erfahrung zu lernen ...
- nutze ich unterschiedliche Strategien für unterschiedliche Schüler/innen
- fordere ich die Fähigkeiten meiner Schüler/innen heraus
- verbinde ich die Arbeit in der Klasse mit der weiteren Welt
- bin ich nicht die Quelle allen Wissens
- nutze ich die Erfahrungen der Schüler/innen, die sie außerhalb der Klasse erworben haben, um meine Arbeit zu unterstützen
- stimme ich die Ziele der Klasse und individuelle Ziele meiner Schüler/innen ab
- wertschätze ich Kreativität, Inhaltsreichtum und Originalität
- wende ich eine reflektierende Praxis an, indem ich die Schüler/innen über meine Klasse befrage
- versuche ich die Redezeit des Lehrers zu verkürzen und die der Schüler/innen zu erhöhen
- lasse ich meine Schüler/innen aus ihren Fehlern lernen

Im Lehrerzimmer:

- tausche ich mich mit meinen Kollegen/Kolleginnen über Methoden und ihre Anwendung (positive und negativ) aus
- arbeite ich mit meinen Kolleginnen/ Kollegen in gemeinsamen curricularen Bereichen zusammen
- tausche ich mich mit meinen Kollegen / Kolleginnen über neue und relevante Unterrichtsmethoden aus
- beteilige ich mich an relevanten professionellen Entwicklungen.

Schülerin/Schüler

In meinem Klassenzimmer:

- arbeite ich mit anderen Schüler/innen.
- lerne ich auf unterschiedliche Weise.
- erprobe ich / experimentiere ich mit unterschiedlichen Lernmethoden.
- lerne ich von jeder / jedem (jede /jeder hat etwas anzubieten.).
- höre ich jeder / jedem zu (meine Mitschüler/innen wie der Lehrkraft).
- höre ich auf jeder / jedes Meinung.

- habe ich eine Stimme im Unterrichtsverlauf.
- nutze ich die Bibliothek, das Internet und Software.
- sehe ich, dass jede / jeder von uns erfolgreich sein kann.
- Hausaufgaben sind sinnvoll.
- Lerne ich außerhalb der Schule - in der weiteren Gemeinde.
- lerne ich vereinbarte Termine einzuhalten.
- evaluiere ich meine Arbeit und die meiner Mitschüler/innen.
- Teile ich Probleme und Erfolge mit meinen Lehrern und Mitschüler/innen.
- übernehme ich Verantwortung für mein eigenes Lernen.
- Denke ich darüber nach, was warum und wie in meiner Klasse geschieht.
- Lerne ich aus meinen Fehlern.

Brüder Grimm Schule / Carrigaline Community School

Obwohl diese Statements nicht alle auf dem gleichen Niveau der Konkretion sind, könnten sie die Grundlage für eine gemeinsame Arbeit zur Bewertung des Verhaltens der Lehrkräfte und der Schüler/innen werden.

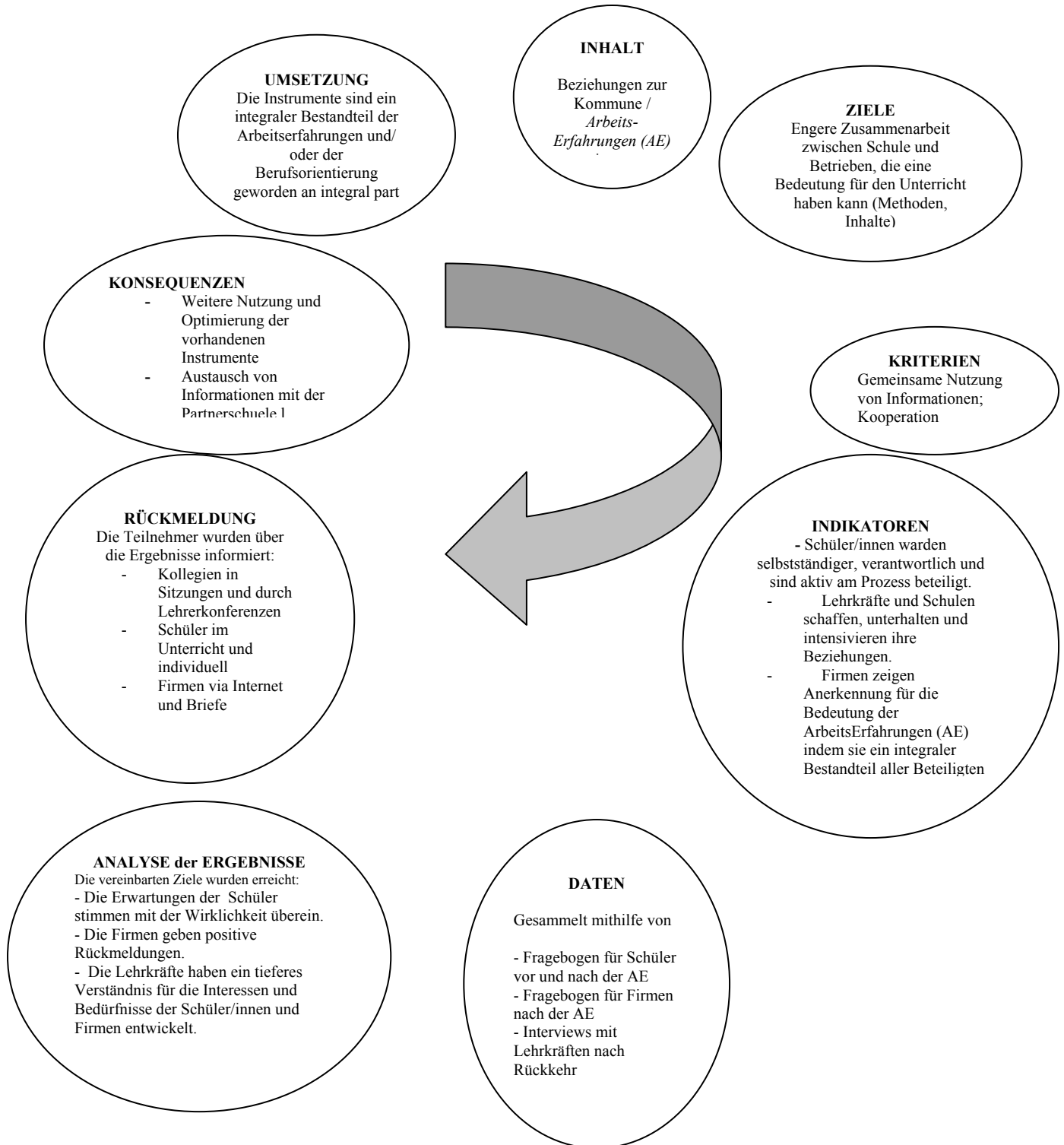
Einige Schulen gingen darüber hinaus und definierten zu erreichende Standards. Das folgende Beispiel aus der Partnerschaft Darmstadt – Dieburg und Viseu gibt einen Einblick in einen solchen Prozess. In der linken Spalte sind die Qualitätsindikatoren benannt, die als hilfreich für die Anwendung gehalten werden, in der rechten Spalte wurde in Prozent festgehalten, was als zufrieden stellendes Ergebnis erwartet wurde.

Indikatoren (Qualität)	Standards (was betrachten wir als zufrieden stellend)
Informationen aus vorhandenem Material erschließen (Texte angemessen für das Alter der Schüler/innen, Karten und Broschüren)	<ul style="list-style-type: none"> • alle Gruppen
<ul style="list-style-type: none"> • Material in Übereinstimmung mit Aufgaben nutzen: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Korrekte Informationen heraus ziehen ➤ Die erschlossene Information strukturieren ➤ Information visualisieren (Poster, Maps) ➤ Die Ergebnisse der Gruppenarbeit präsentieren 	<ul style="list-style-type: none"> • 70% aller Gruppen
Präsentation (frei sprechen mit Hilfe von Notizen, alle Gruppenmitglieder sollten beteiligt sein)	<ul style="list-style-type: none"> • 60% aller Gruppen

<ul style="list-style-type: none"> • Arbeit organisieren • Konzentration und Ausdauer • die Zeitgrenze beachten 	<ul style="list-style-type: none"> • 80% aller Gruppen beenden ihre Arbeit
<ul style="list-style-type: none"> • METHODE: ➤ Teamwork ☺☺☺ (Gruppen nach Fähigkeiten gebildet) 	

(Markwaldschule / Escola do 1 ciclo de Gumirães)

Die einzelnen Schritte eines solchen Entwicklungsprozesses mussten in den Qualitätspartnerschaften einem vergleichbaren Muster folgen, welches zu einem regulären Verfahrensstandard für die meisten Partnerschaften wurde und deshalb als „**Evaluationszirkel**“ (siehe folgende Seite) bezeichnet wurde. Das folgende Beispiel, welches dann auch grundlegend für die zweite Projektphase wurde, ist aus der Arbeit von zwei Partnerschulen in der regionalen Partnerschaft zwischen **Gießen** und **Munster** (Irland) entnommen.

Gemeinsame Zusammenfassung**Evaluationszirkel**

(Vogelsbergschule / Bandon Grammar School)

Andere Schulen nutzten den Evaluationszirkel in einer Variation, die den jeweiligen Entwicklungsschritten und dem Entwicklungsbedarf entsprechen, wie das folgende Beispiel aus der regionalen Partnerschaft zwischen **Fulda und Oberösterreich** zeigt.

Grundschule Haimbach	Evaluationszirkel	Grundschule Gallneukirchen
<p>Schüler/innen erwerben einen weiteren und variierten Wortschatz, um in der Lage zu sein, ihren eigenen Lernprozess zu reflektieren</p> <p>Offene Fragen in unseren Instrumenten verlangten zuviel von vielen Schüler/innen</p> <p>Es ist erforderlich, Interviews mit den Schüler/innen als Ergänzung zu den Ergebnissen der Unterrichtsbeobachtungen durch Kollegen/innen durchzuführen.</p> <p>Unterstützung der Lehrerkoooperation Notwendigkeit von Fortbildung in Diskussionstechniken</p> <p>Die Lehrkräfte müssen zu Lernberatern werden.</p>	<p>Ergebnisse</p>	<p>Verbesserung der Lehrerkoooperation durch intensive Diskussionen</p> <p>Verbesserung der individuellen Beobachtung</p> <p>Intensivere Kooperation mit den Eltern</p>
<p>Diskussionen mit Kollegen/innen und Schüler/innen</p> <p>Integration der Ideen der Schüler/innen in den Planungsprozess des Unterrichts (Tagebücher zum Lernprozess oder Lerntagebücher)</p>	<p>Rückmeldungen</p>	<p>Verbale und / oder schriftliche Rückmeldungen an Lehrer, Eltern und Schüler/innen</p> <p>Rückmeldung an die Schulaufsicht</p>
Entwicklung einer		Einrichtung von regelmäßigen

Reflexionskultur im Hinblick auf das eigene Lernen und Arbeitsverhalten Entwicklung eines Curriculums im Hinblick auf Kompetenzstandards für Methoden in den entsprechenden Klassenstufen	Konsequenzen	Beobachtungen durch Kollegen/innen Regelmäßige pädagogische Treffen am Nachmittag. Fortsetzung der Evaluation in einzelnen, ausgewählten Bereichen
Integration in das Schulprogramm als obligatorische Aufgabe für die pädagogische Arbeit unserer Schule	Praxis	Obligatorische Aufgabe für die pädagogische Arbeit unserer Schule

Eine andere Variante des Evaluationszirkels – jedoch in einer linearen Anordnung - findet sich in dem folgenden Extrakt aus einer anderen Schulpartnerschaft zwischen **Fulda und Oberösterreich**.

Florenbergsschule	Volksschule Schenkenfelden
Auswahl eines Bereiches	
Soziales Lernen	Selbstständiges Lernen
Formulierung von Zielen	
Anerkennung des Selbstwertes	Eigeninitiative der Schüler/innen und selbstständiges Lernen
Dinge beachten	
Bewältigung von Konflikten Beachtung von Regeln	
Kriterien festlegen (Beispiele)	
Lernen friedlich miteinander umzugehen (faust-los) Toleranz Wissen: Regeln sind gut für mich	Bereitwilligkeit zur Partnerarbeit Vereinbarung über selbstständiges Lernen
Indikatoren festlegen	
Schüler/innen können Strategien für die Einführung von gewaltfreier Konfliktlösung finden	Die Schüler/innen können ihr Lernen selbstständig organisieren, in dem sie die notwendigen Materialien finden und ihre Lernergebnisse präsentieren.

Daten sammeln	
Fragebogen für Schüler/innen und Eltern Beobachtung durch Eltern und Lehrkräfte Portfolio Kritische Freunde	
Ergebnisse analysieren	
Die Ergebnisse der Beobachtungen und der Fragebogen zeigen: <ul style="list-style-type: none"> • Die Schüler/-innen sind jetzt fähig, Regeln zu akzeptieren. • Das soziale Klima der Schule ist jetzt respektvoller. • Die Schüler/-innen haben Empathie entwickelt. 	Die Ergebnisse der Beobachtungen durch Lehrkräfte und Eltern bestätigen das selbstständige Lernen der Kinder. Die kollegialen Beobachtungen im Klassenzimmer zeigen, dass die Schüler/-innen selbstständig mit den Unterrichtsmaterialien arbeiten können.
Rückmeldung geben	
Die praktische und kontinuierliche Umsetzung von Methoden der Schulverbesserung über einen längeren Zeitraum (ein ganzer Entwicklungszyklus) war für die teilnehmenden Schulen eine wichtige und neue Erfahrung. Die gemeinsame Arbeit an einem Thema hatte positive Effekte für das Schulklima.	
Messung und Bewertung von sozialem Verhalten erwiesen sich als sehr kompliziert.	Wir fanden, dass selbstständiges Lernen leicht beobachtet werden kann.
Konsequenzen ziehen	
Beständige Fortsetzung der initiierten Projekte.	
Umsetzung in die Praxis	
Anwendung der Ergebnisse bei der weiteren Entwicklung der beteiligten Schulen. Präsentation von Methoden und Ergebnissen unserer Projekte (Portfolios) in anderen Schulen und in der Lehrerbildung.	

Dieses Beispiel zeigt, wie einige Aktivitäten von den beiden Schulen gemeinsam unternommen worden sind (z.B. die Vereinbarung, welches Methoden der Datensammlung genutzt werden), während andere Aktivitäten getrennt bearbeitet worden sind (z.B. die gewählten Inhalt der Evaluation).

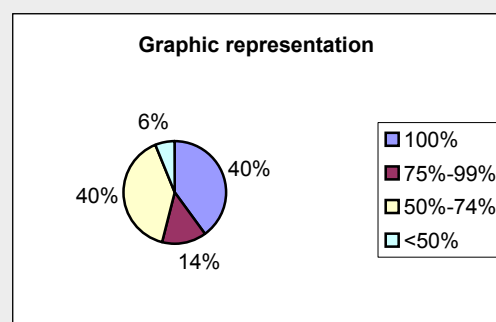
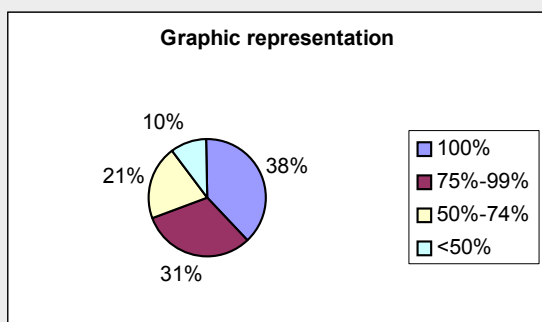
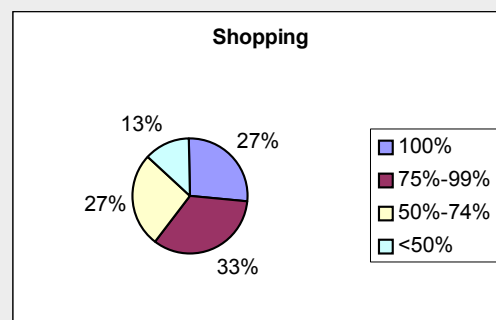
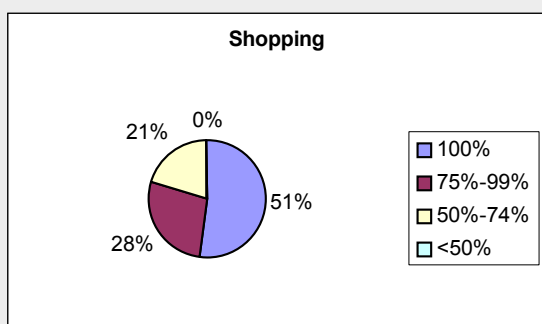
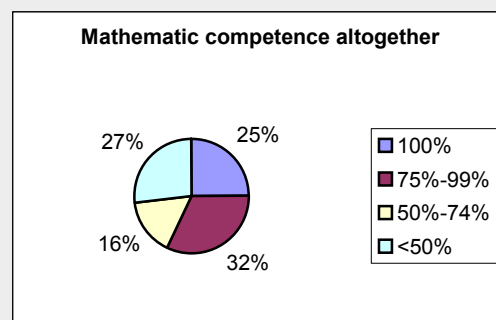
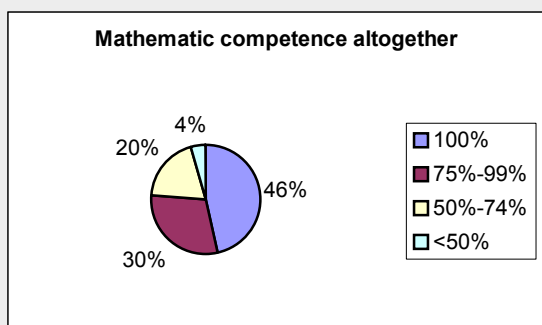
Wenn die Partnerschulen sich entschlossen haben, ein gemeinsames Instrument für die Evaluation ein spezielles Bereichen zu nutzen, wurde der Vergleich der Ergebnisse ein Schlüsselthema in dem Entwicklungsprozess. Durch die Evidenz über die Fortschritte ihrer Schüler/innen wurde es möglich, die Ergebnisse auf dem Hintergrund der jeweiligen kulturellen Hintergründe zu betrachten. Der folgende Vergleich von mathematischen Kompetenzen der Schüler/innen in zwei Partnerschulen ist ein Beispiel für einen solchen Einstieg in die gemeinsamen

Diskussionen. Dabei geht es vor allen Dingen um die Vergleiche der Leistungsunterschiede am Ende der vierten Jahrgangsstufe⁵⁹

Mathematische Kompetenzen der Schüler/innen
(insgesamt, Einkaufen, grafische Darstellungen)

**Bachwiesenschule Babenhausen
Silqueiros**

Escola do 1º ciclo de Loureiro de



Die gezeigten Ergebnisse präsentieren die mathematischen Kompetenzen der Schüler/innen in den Partnerschulen, die in unterschiedlichen Bereichen der Mathematik getestet wurden (Insgesamt, Einkäufe und grafische Darstellungen). Die Prozentsätze im Hinblick auf den Erfolg in den Tests unterscheiden sich zum Teil erheblich zwischen den beiden Schulen.

⁵⁹ Im Gegensatz zu den bisherigen Beispielen, die alle im Teil II des englischsprachigen QPR-Berichtes enthalten sind, ist dieses Beispiel dem Bericht der Bachwiesenschule Portfolio Anhang Seite 9 entnommen.

Das QPR-Projekt hat ursprünglich auf die Nutzung vorhandener offizieller Referenzrahmen für die Qualität der Schule (z.B. QIS in Österreich oder HGIOS in Schottland) gesetzt. Insbesondere sollte auch eine Reflektion von gemeinsamen Erfahrungen mit diesen vorhandenen Instrumenten ermöglicht werden. Die unterschiedlichen Beispiele der Partnerschulen weisen nur sehr wenige explizite Bezüge zu solchen Referenzrahmen auf. Eine Ausnahme davon bilden zumindest teilweise die Partnerschulen aus dem Schwalm-Eder-Kreis und North-Lanarkshire in Schottland. In North-Lanarkshire war es seit Erscheinen von „How is good is our school?“ (HGIOS) offizielle Politik des Department of Education, dieses Instrument systematisch für die Selbstevaluation der Schulen zu nutzen.

4.2 Spannungen und Bereiche mit Schwierigkeiten

Im Laufe der Arbeit in den transnationalen Qualitätspartnerschaften wurden die Schulen mit Herausforderungen konfrontiert, die sie schwierig zu bewältigen fanden. Gemeinsame Schwierigkeiten außerhalb der Kontrolle der Lehrkräfte oder der Schule werden dabei beschrieben. Diese Schwierigkeiten sollten näher analysiert werden und bei künftigen Entwicklungsprojekten berücksichtigt werden

Als die Regionen die Austauscharbeit mit ihren Partnern begannen, mussten sie am Anfang feststellen, dass sich die beteiligten Schulen in unterschiedlichen Ausgangslagen in ihrer Erfahrung mit der Evaluation befanden. Während einige bereits seit Jahren Erfahrungen mit der Evaluation hatten, wurden andere zum ersten Mal mit Evaluationsaufgaben konfrontiert, als sie sich mit den Schulen ihrer Partnerregionen trafen. Dieses erwies sich als eine große Herausforderung, obwohl die Beteiligten in den Partnerschaften sich intensiv bemühten, gemeinsame Grundlagen für die Arbeit zu finden.

Selbst wenn es bereits etablierte Systeme der Qualitätssicherung in den beteiligten Regionen gab, gab es unterschiedliche nationale oder regionale Qualitätsrahmen, die in irgendeiner Weise aufeinander bezogen werden mussten. Die Unterschiede waren besonders bemerkenswert im Bereich der verwendeten Standards, da sie insbesondere variierten im Hinblick auf Typen, Größen, Skalen oder Präzision der Standards. Es gibt offenbar unterschiedliche Wege, um darüber zu entscheiden, was ein Standard in den unterschiedlichen Ländern oder beteiligten Regionen ist.

Über die Unterschiede auf Systemebene hinaus gab es unterschiedliche Kulturen. Einerseits gab es sehr gut etablierte Kulturen der Selbstevaluation, in denen Schulen sehr offen für die Veränderung von Prozessen waren und in denen die Lehrkräfte die Veränderung als eine grundlegende professionelle Aufgabe akzeptierten und die deshalb auch kritisch evaluierten, was sie taten. Andererseits gab es Kulturen, in denen es eine große Herausforderung für die Lehrkräfte war, die Qualität ihrer Arbeit genau zu betrachten, wodurch es zunächst schwierig war, die notwendige Akzeptanz bei den Lehrkräften zu finden.

Im Laufe der Evaluationsarbeit fanden die Schulen manchmal Unterschiede darin, quantitative und qualitative Nachweise wahrzunehmen. Für einige Schulen war es schwierig, quantitative Daten als hilfreich für die Entwicklung anzusehen, bzw. Statistiken auch als qualitative Daten anzuerkennen. Andere dagegen konnte

qualitative Daten nicht als gleichwertig objektiv sehen, wie quantitative. Außerdem gab es einen Mangel an Verständnis dafür, was als „Erfolg“ oder „hohe Qualität“ angesehen werden kann. Es kamen Fragen danach auf, wie Qualität definiert werden soll. Es war deshalb auch schwierig zu definieren, was gute Qualität sein könne. Besonders wenn es keine Parameter, Grenzwerte oder andere Nachweise für Ergebnisse gab, war es oftmals schwierig zu bestimmen, was als Standard angesehen werden kann. Es wurde jedoch allen Schulen deutlich, dass es wichtig ist, genügend und verwendbare Daten für Verbesserungsprozesse zu haben.

Die Arbeit in den beteiligten Schulen schien einem gewissen Muster zu folgen, welches mit der Entscheidung über die zu evaluierenden Bereich begann. Bevor damit begonnen wurde, schien es jedoch erforderlich zu sein, den Kontext genauer zu betrachten. Dieses bedeutete, bevor die Schulen sich entschieden, welchen Bereich sie evaluieren wollten, mussten sie eine Art Bewertung ihrer Stärken und Entwicklung vornehmen. (Dabei ist es ein Teil der Bewertung, herauszufinden, wo es Entwicklungsbedarf gibt). In diesem Prozess mussten nationale Prioritäten (fünf Prioritäten in Schottland, PISA-Aufgaben in Deutschland) berücksichtigt werden, die den kulturellen Kontext für die Prioritäten des Landes oder der Region darstellen.

Mehrere Schulen benötigten Unterstützung im Laufe des Projektes (vom QPR-Team, Beratern, regionale Unterstützung oder andere). Das Ausmaß der Unterstützung für die Schulen unterschied sich sehr erheblich. Besondere Unterstützung wurde benötigt für das Training im Bereich von Indikatoren und in der Bereitstellung von Instrumenten, die für die Evaluation geeignet sind, besonders für die Evaluation von Lehren und Lernen. Die Schulen brauchten realistische Grenzwerte, um ihre eigenen Ergebnisse zu vergleichen, sonst hätten sie nicht gewusst, was die Daten wirklich für sie bedeuten. Darüber hinaus spielte der Steuerungsaspekt eine wichtige Rolle für die Schulen: sie suchten nach Führung durch ihre zuständige Schulbehörde.

Der Erfolg der Schulen im Projekt bezog sich auf die Tatsache, dass ihnen breite Bereiche von Indikatoren gegeben waren und sie dann den Prozess selbst entwickeln konnten. Dieses gab ihnen das Gefühl der Selbstverantwortung (= ownership und nicht das Gefühl, das ihnen etwas aufgezwungen wird). Der Erfolg des Projektes wird auch teilweise durch die Tatsache erklärt, dass die Lehrkräfte das Gefühl hatten, dass die von ihnen verwendeten Instrumente (z.B. der Selbstevaluationszirkel) sehr hilfreich waren, um die Bildung für die Schüler/innen zu verbessern (sie wurden nicht als ein Zwang angesehen). Die Schulen wünschten sich mehr Gestaltung des Prozesses (leitende Prinzipien, Rahmen mit Hinweisen, warum sie dieses tun) und Unterstützung (Training, externe Berater etc.) und sie fanden es - als eine Konsequenz – leichter, den Prozess zu beschreiben als die Ergebnisse (oder den Nachweis für die Ergebnisse) darzustellen.

Konsequente Beobachtung (Monitoring): die Unterschiedlichkeit zwischen den Schulen bedeutet für die Bereitstellung eines kohärenten Systems der Selbstevaluation in einer Region, dass es auch auf einem vernünftigen Niveau konsequent beobachtet werden muss (es muss klar sein, was eigentlich geschieht). Wie diese konsequente Beobachtung ausgeführt wird, wird von Land zu Land verschieden sein (konsequente Beobachtung durch wen? wie? welche Nachweise?). Es muss einen nationalen Rahmen für Entwicklungsplanung, Selbstevaluation und öffentliche Berichterstattung geben. (Für Europa wären die notwendigen Grundlagen: ein Plan, eine Prozessevaluation und eine Form von Fortschrittsberichten). Wenn es

um Ergebnisse geht (z.B. Qualifizierungsbedarf) muss es auch eine Unterstützungsstruktur geben (Ressourcen, um den Bedarf an den Schulen zu decken). Für die Steuerung bedarf es als Input des Trainings oder anderer Unterstützungsmechanismen und als Output der Grenzwerte und der Prozessstruktur (durch die Bereitstellung von Richtlinien wie dem Evaluationszirkel).

5. Evidenz der Evaluation aus regionalen Partnerschaften

Die regionalen Bildungsbehörden fassten die Erfahrungen und Ergebnisse des QPR-Projekts in eigenen, gemeinsamen Berichten zusammen. Diese regionalen Partnerschaften hatte eine wesentliche Rolle sowohl im Hinblick auf die Unterstützung der Schulpartnerschaften in den Regionen als auch für die europäischen Partner. Die Mitglieder der regionalen Bildungsbehörden hatten eine besondere Verantwortung in den regionalen und internationalen Steuergruppen des Projektes. Wesentliche Aspekte aus den regionalen Berichten werden hier als Extrakte für ein besseres Verständnis der Ergebnisse dargestellt.

Die Qualität der Kooperation zwischen Schulen und ihren regionalen Unterstützungssystemen wird entscheidend für die Qualitätsentwicklung im Allgemeinen, wenn Schulen ihren Entwicklungsbedarf durch systematische Evaluation definieren können (z.B. durch den Gebrauch von Europäischen QualitätsIndikatoren). Aber es wird auch immer zahlreiche Ziele geben, die nur durch eine Kombination von interner (schulbasierter) und externer (unterstützungs-basierter) Maßnahmen erreicht werden können. Wie solche Steuerungsprozesse realisiert werden können, ist im Kapitel 7 ersichtlich. Dabei wird auch deutlich, welche Zeitfaktoren für diese Prozesse wirksam werden.

5.1 Die Rolle der Bildungsbehörden für die regionale Entwicklung

Der Wandel der traditionellen Rollen für Inspektoren bzw. Mitarbeiter/innen der Staatlichen Schulaufsicht kann in der Partnerschaft zwischen Viseu (Portugal) und Darmstadt-Dieburg (Hessen) gesehen werden. Unterschiedliche Arbeitsweisen der regionalen Bildungsbehörden kamen zusammen, um die konkrete Kooperation ihrer Schulen zu unterstützen. Dabei war es hilfreich, dass regionale Koordinatoren – quasi als Mittler zwischen Schulen und Inspektion – bei der Einführung der Selbstevaluation von Schulen assistieren konnten, für die eine solche Arbeit ungewohnt war. Der Gesamterfolg dieser Schulen, die außerdem noch in Englisch als einer dritten Sprache kommunizieren mussten, deren Gebrauch mit speziellen linguistischen Problemen im Bereich der Grundschulen verbunden war, wäre nicht möglich gewesen ohne eine pragmatische aber gut funktionierende regionale Kooperation. Dieses zeigt deutlich, dass eine wirksame Veränderung von traditionellen Rollen möglich ist, wenn gemeinsame Aufgaben erfüllt werden müssen. Die neuen Aufgaben wurden von den Beteiligten wie folgt dargestellt⁶⁰:

”

- *In den Schulen eine Kultur der Selbstevaluation entwickeln in der Absicht, die Qualität von Lehren und Lernen zu verbessern.*
- *Einen Vergleich der Ergebnisse zwischen den Partnerschulen zu ermöglichen durch standardisierte Methoden, Kriterien und Arbeitstechniken.*
- *Einführung von innovativen Haltungen auf der Basis der Ergebnisse aus dem Prozess der Selbstevaluation, in der Absicht zur Verbesserung der Qualität im Lehren und in Bildung und Erziehung allgemein beizutragen.*

⁶⁰ Die Zitate aus den gemeinsamen regionalen Berichten der Partnerschaften sind durch Kursivschrift kenntlich gemacht.

Unter den unterschiedlichen Aufgaben der Inspektoren sind „Beratung in allen Angelegenheiten, die Bildung und Erziehung sowie die Entwicklungsarbeit der Schulen betreffen“ und „Beratung in allen Änderungen der Schulpolitik“ von herausragender Bedeutung.

Da die Inspektoren ihre Rolle immer als die von Beratern, Unterstützern und Supervisoren der Schulen verstanden haben, brachte das Projekt keine prinzipielle Veränderung, aber es intensivierte die Qualität der kooperativen Arbeit mit den Schulen auf besondere Weise.

Die Rolle des Inspektors in Kooperation mit dem regionalen Koordinator wurde insbesondere in fünf Bereichen wahrgenommen:

- *Vorbereitung und Leitung der regelmäßigen regionalen Sitzungen;*
- *Hilfe und Erinnerung der Schulen, ihre Arbeit auf die vereinbarten Bereiche und Inhalte zu fokussieren;*
- *Rat geben in speziellen Fragen;*
- *Planung und Ausführung der Besuche der Partner oder in den Partnerregionen;*
- *Dokumentation aller Sitzungen (regional, mit den Partnern)“*

Viseu (Portugal) und Darmstadt-Dieburg (Hessen)

5. 2 Spezielle regionale Arbeit mit den Schulen

Die Kooperation zwischen der Inspektion in Oberösterreich und der Schulaufsicht in Fulda zeigt spezielle Aspekte der regionalen Arbeit auf. Die grundlegende Entscheidung, das österreichische Instrument „Qualität in Schule“ (QIS) zu nutzen, brachte vergleichbare Bereiche der Qualitätsentwicklung, ließ aber eine große Freiheit für die Schulen. Gleichzeitig wollten (und mussten) die Schulen ihre eigenen Qualitätsindikatoren definieren. Wenn Schulen diesem Muster folgen, kann das Risiko von einerseits hoher Arbeitsbelastung und andererseits begrenzter Vergleichbarkeit der Ergebnisse nicht bestritten werden.

„Der erste wichtige Schritt unserer regionalen Partnerschaft war die Entscheidung der 6 Schulen und ihrer Inspektoren, der Philosophie der österreichischen Q.I.S.-Projektes zu folgen.

Im Q.I.S. wird Qualitätsentwicklung und –sicherung als ein permanenter Prozess von Diskussion, Planung, Umsetzung und Evaluation gesehen, was einen so genannten Qualitätskreislauf bildet. Beginnend mit einer Qualitätsdebatte umfasst ein Kreislauf eine Beschreibung des Status quo, die Setzung von Zielen, die Planung von Maßnahmen diese Ziele zu erreichen, Maßnahmen zu implementieren und den Grad der Erreichung zu kontrollieren. Der Rahmen für die fortdauernde Qualitätsdebatte sind die 5 Qualitätsbereiche.

Dieses bedeutete für die Partnerschulen, dass sie ein Thema und Ziele für ihre individuellen Schulen finden mussten, die zum gleichen Qualitätsbereich gehören. Dieses befähigte die Partnerschulen sich im Entwicklungsprozess gegenseitig zu unterstützen, dadurch wurden die Entwicklungsprozesse vergleichbar, obwohl den Partnerschulen unterschiedliche Ziele und Aktionspläne möglich sind, die die unterschiedlichen Bedingungen in jeder Schule berücksichtigen. Die 3 Partnerschaften wählten Themen aus den Qualitätsbereichen „Lehren und Lernen“ und „Klassen- und Schulklima“.

Als die Ziele gesetzt waren, einigten sich die Schulen, individuelle Qualitätsindikatoren zu definieren und die erfolgreiche Erreichung dieser Ziele zu beschreiben. Die Anwendung von nicht vordefinierten Indikatoren ist ein spezielles Merkmal unserer regionalen Partnerschaft im Vergleich zu der Arbeit der anderen regionalen Partnerschaften.

Der Q.I.S.-Rahmen half den Schulen ihre eigenen Indikatoren zu finden und zu definieren. Sie mussten Wege finden, sehr klare individuelle Indikatoren zu definieren, die ein Maximum an Zustimmung und Übereinstimmung mit dem Kollegium garantierten.

Die nächsten Schritte bestanden in der Planung von notwendigen Maßnahmen, ihrer Realisierung und schließlich die Entscheidung, welche Evaluationsinstrumente angewendet werden sollen, um die Qualitätsindikatoren anzuwenden.

Zusammengefasst enthielt der Schulentwicklungsprozess, der von den Schulen unserer Partnerschaft unternommen wurde, folgende Schritte:

- *Entwicklung eines Leitbildes*
- *Auswahl eines Qualitätsbereiches*
- *Verbindung des Qualitätsbereiches mit dem Leitbild*
- *Setzung konkreter Ziele für den Schulentwicklungsprozess*
- *Entwicklung von Qualitätsmaßnahmen und Qualitätsindikatoren*
- *Planung und Umsetzung der notwendigen Maßnahmen*
- *Vereinbarungen über Instrumente der Evaluation*
- *Schlussfolgerungen aus den Evaluationsergebnissen ziehen für weitere Entwicklungen.“*

Oberösterreich und Fulda

5.3 Vision und Werte, Erfahrungen, Entwicklungen und Ergebnisse

Vorbemerkung:

Die unterschiedlichen Entwicklungsstände in North-Lanarkshire (Schottland) und im Schwalm-Ederkreis (Hessen) werden als „nationaler“ Kontext in den synoptischen Darstellungen dieser Regionalberichte besonders deutlich. Beide Berichte folgen einer gemeinsamen Struktur, deren Inhalte jedoch authentisch für die Erfahrungen sind. Das Department of Education in North-Lanarkshire war bereits 1996 in die engere Wahl für den Carl-Bertelsmann-Preis⁶¹ bei einer weltweiten Recherche nach erfolgreichen Bildungsregionen gekommen. Um die Erfahrungen dieses Council's im QPR-Projekt im deutschsprachigen Raum besser sichtbar zu machen, haben wir den Bericht aus North-Lanarkshire insgesamt übersetzt, der Bericht aus dem Schwalm-Eder-Kreis wird in wesentlichen Aussagen – jedoch verkürzt – dargestellt.

Die wichtige Funktion einer Vision oder eines gemeinsamen Leitbildes für regionale Entwicklungen wird deutlich in dem Bericht aus **North-Lanarkshire (Schottland)**. Gemeinsame und akzeptierte Visionen und Werte sind eine entscheidende Grundlage für jede Entwicklung und erfolgreiche Ergebnisse, besonders wenn es um die Arbeit in einem Gebiet mit sozialen und wirtschaftlichen Schwierigkeiten geht. Die

⁶¹ Vgl. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), Carl Bertelsmann Preis 1996 – Innovative Schulsystems im internationalen Vergleich, Band 1 Dokumentation zur internationalen Recherche, Gütersloh 1996

Kontinuität in der Darstellung der Visionen über einen längeren Zeitraum erinnert immer wieder an diese gemeinsamen Werte und daran, „warum“ die darauf folgenden Maßnahmen erforderlich sind.

„ Vision und Werte

Schottland hat ein etabliertes System der Selbstevaluation, welches sich über eine Anzahl von Jahren entwickelt hat. Ein nationales Instrument „How good is our school? (HGIOS)“ steht allen Schulen zur Verfügung und wurde kürzlich überarbeitet und teilweise verändert. Ein Fortbildungsprogramm zur Nutzung dieses Instrumentes wurde allen Schulen angeboten. Das gleiche Instrument wird für die externe Inspektion genutzt. Die Nutzung dieses Selbstevaluations- Instrumentes variiert zwischen den Schulen, aber die Parameter sind bekannt und verstanden und die Ziele der Qualitätsverbesserung sind gemeinsam für die Inspektion, die regionalen Behörden und die Selbstevaluation der Schulen.

North-Lanarkshire Council engagiert sich stark darin, dass alle Kinder kompetente Lerner in Lesen und Rechnen werden indem wirksames Lehren und Lernen ermutigt und unterstützt werden.

Die Bildungsabteilung des Councils hat als Motto „Aiming higher in North Lanarkshire“ und versichert dieses zu tun durch:

- *Verbesserung von Lernen und Lehren*
- *Erhöhung der Leistungen und Verbesserung der Potentiale*
- *Ermutigung von lebenslangem Lernen*
- *Zusammenarbeit mit den Kommunen für eine bessere Zukunft*
- *Gemeinsam Zuhören und Lernen*
- *Erfolge zu feiern*
- *Die Würde und den Wert aller zu respektieren*
- *Den Schüler/innen und den Kollegien einen sicheren, angenehmen und attraktiven Arbeitsplatz zu geben.*

Sozioökonomische Faktoren

North Lanarkshire Council wurde 1996 gegründet in der Zeit der Schaffung einheitlicher Verwaltungsstrukturen (Councils). Mit einer Bevölkerung von 322.000 ist es die viertgrößte regionale Behörde (local authority) in Schottland. Die Bevölkerung North-Lanarkshire's blieb gleich seit 1991, es gibt jedoch die Vorhersage eines Absinkens der Schülerpopulation, die stärker ist als im nationalen Durchschnitt, dieses wird für den Council eine Herausforderung für das Management der Schulkapazitäten darstellen.

Aufgrund des Niedergangs von traditionellen Industrien in seinem Gebiet hat der Council große Anstrengungen unternommen, die regionale Wirtschaft zu revitalisieren und die Effekte von Armut und Benachteiligung zu lindern. Gewerbliche Jobs waren in North Lanarkshire zwischen 1995 und 2000 um 23% gefallen. Die Arbeitslosenrate lag im September 2002 bei 4,7%, damit über den schottischen Durchschnitt von 4,1%. Langzeitarbeitslosigkeit ist langsamer gefallen als in Schottland insgesamt mit Ziffern, die für North-Lanarkshire eine Abnahme von 13% zeigen, verglichen mit einer Abnahme von 26% in Schottland insgesamt. Die Anzahl der Arbeitsplätze im Dienstleistungsbereich waren geringer als in Schottland, jedoch mit einer bedeutenden Zunahme zwischen 1995 und 2000.

Die Abnahme der Arbeitslosigkeit zwischen den 18-24-Jährigen war ein positiver Trend. Diese Ziffer ist in North-Lanarkshire um 8% gefallen im Vergleich zu keiner Veränderung in Schottland insgesamt.

Die Berechtigung zur Einnahme einer freien Schulmahlzeit (Free Meal Entitlement) war für die Grundschüler im November 2002 mit 25% höher als die nationale Ziffer von 20%. Vergleichbar war auch die Ziffer für die Berechtigung zur Einnahme freier Schulmahlzeiten im Bereich des Councils mit 20,5% höher als der nationale Durchschnitt von 16%.

Gesundheit ist für viele in North-Lanarkshire ein Problem: die Todesrate für Herzerkrankungen lag im Jahre 2000 12% über dem schottischen Durchschnitt, bei den Atemwegserkrankungen waren es 20% über dem nationalen Durchschnitt. Die komplexen Verbindungen zwischen Benachteiligung, Gesundheit, sozialem Ausschluss und den Erfolgen in der Bildung bilden eine wesentliche Herausforderung für die Bildungsabteilung des Councils.

Evaluation der QPR-Kooperation:

Die ersten Kontakte mit dem Projekt erfolgten auf der Ebene der Schulleiter/innen. Die Möglichkeit, weitere Lehrkräfte einzubeziehen, stellte sicher, dass sich das Projekt in höherem Maße entwickelte und der Wert des Projektes in weiteren Bereichen anerkannt wurde. Der Austausch mit unseren deutschen Partnern über Zugangsweisen und Praktiken war ein großer Gewinn für unsere schottischen Schulen. In Schottland gibt es eigentlich viel zu wenige Möglichkeiten, um europäische und internationale Beziehungen nutzen und entwickeln zu können. Während sich dieser Prozess langsam verbessert, ist die QualitätsPartnerschaft der Regionen ein wirklicher Gewinn für die Schulen und hat feste Beziehungen geknüpft, die einen Wert und einen Bestand über die Grenzen ähnlicher Projekte hinaus haben. Die Möglichkeiten, sich über die Praktiken und Prozesse auszutauschen, die in dem jeweiligen System gelten, und der Erfahrungsaustausch auf der Basis genauerer gegenseitiger Kenntnis, sind von entscheidendem Wert. Alle Schulleiter, Lehrer und die Mitarbeiter der Behörde, die in dem Projekt mitwirkten, schätzen die Professionalität, die Offenheit und die Ehrlichkeit ihrer Partner.

Für die Mehrheit der schottischen Schulen in dem Projekt waren es die ersten europäischen oder internationalen Erfahrungen. Starke freundschaftliche Beziehungen haben sich auf professionellem Gebiet ebenso entwickelt wie zwischen den Schulen und den Mitarbeitern der regionalen Behörden. Alle Teilnehmer/innen haben von der Beteiligung an dem Projekt profitiert. Die Schulen haben den Wunsch geäußert, die aufgebauten Beziehungen fortzusetzen und weiter zu entwickeln. Wir haben mit unseren Partnern herausgefunden, dass sich die Systeme unterscheiden können, aber dass die Angelegenheiten der Schulen gemeinsame sind. Die Möglichkeiten, sich über praktische Angelegenheiten auszutauschen, sollten sich nicht auf lokale Bereiche begrenzen sondern die Möglichkeit eröffnen, mit der globalen Gemeinschaft zusammen zu arbeiten. Durch das Projekt haben wir erfahren, dass Angelegenheiten des Lernens und Lehrens nicht kulturell gebunden sind. Kinder haben weltweit ähnliche Bedürfnisse und Erwartungen. Die Projektpartner sind sich deshalb einig, dass gute Bildung und Erziehung ein weltweites Bedürfnis sind und je mehr eine globale Sichtweise anerkannt wird, um so mehr wird internationale Bildung und Erziehung zur Norm und nicht zur Ausnahme.

Projekte wie QPR bilden einen wertvollen Ort, um das Bedürfnis nach internationalen Beziehungen, welche aufgebaut und aktiv gepflegt werden, zu erkennen.

North-Lanarkshire hat seit langem eine aktive Agenda zur Unterstützung und Herausforderung seiner Schulen. Die Möglichkeit in einen Dialog mit den QPR-Schulen einzutreten, der sich von der normalen Art des systematischen Überprüfungsprozesses unterschied, war eine willkommene Ergänzung unseres Prozesses der Selbstevaluation und von großem Nutzen. Während das Instrument, welches die deutschen und schottischen Schulen nutzten, bekannt war, war der Kontext unterschiedlich. Die schottischen Schulen im Projekt kannten sich bei Beginn des Projektes untereinander nicht. Es gibt jetzt ein gemeinsames Band und größeren Zusammenhalt in den Schulen. Nur zwei unserer Schulen hatten zuvor gute Beziehungen untereinander. Ein unerwarteter Vorteil des Projektes war auf regionaler Ebene die Entstehung von engeren Verbindungen und Interaktionen zwischen den beteiligten Schulen, die zuvor nicht deutlich waren. Der besondere Wert lag für die Beteiligten aus der Bildungsbehörde im Austausch von praktischen Erfahrungen und dem gemeinsamen Verständnis der gemeinsamen Inhalte auf beiden Seiten der Organisationen (Schulen und Behörde). Dabei wurden auch die Prozesse zur Einstellung von Schulleitern besprochen und verglichen. Die professionelle Bewertung und Entwicklung (professional review and development) der Lehrkräfte war von besonderem Interesse und wurde zu einem Prozess, der von den Schulen mit Hilfe der entsprechenden Abteilungen erprobt wurde. Die Agenda von Unterstützung und Herausforderung (support and challenge) war ein weiterer Bereich der gemeinsamen Entwicklung und fand ihren Höhepunkt in der Beteiligung eines deutschen Schulleiters an einer schottischen Schulinspektion. Netzwerksitzungen der Schulen und des Departments fanden statt zur Planung und Entwicklung der Bereiche, die im Fokus des Projektes stehen sowie zur Planung von folgenden Konferenzen. Die Konferenzen waren eine Herausforderung aber sehr wertvoll für die Sicherung der kooperativen Arbeit und zur Eröffnung weiterer Möglichkeiten im Netzwerk.“

North-Lanarkshire (Schottland)

Der Bericht aus dem Schwalm-Eder-Kreis verdeutlicht unter „Visions and values“ die besondere Vorgeschichte des Projektes in diesem Bereich, in deren Verlauf auch „How good is our school?“ ins Deutsche übersetzt worden war. Die sozioökonomischen Faktoren werden kurz dargestellt.

„Evaluation der QPR-Kooperation

Die fünf QPR-Schulen in unserem Bereich haben zuerst ein Bewusstsein von Qualität entwickelt und daraus ergab sich die Konsequenz eines klareren Umgangs mit diesem Thema. In der Verbindung mit den Schulen aus Schottland und den benachbarten Schulen arbeiteten Lehrkräfte und Schulleiter zusammen in einer Atmosphäre von Offenheit und Gleichheit. (Dabei veränderte sich der Status von Kollegien und Grundschulen und Sekundarschulen auf der Basis gemeinsamer Arbeit – was kein ursprüngliches Ziel war!!)

Das Vertrauen war eine grundlegende Voraussetzung für den Willen und die Bereitschaft Mittel und Instrumente der internationalen und externen Evaluation zu finden und anzuwenden. Die Kollegien der fünf Schulen fanden bald selbst heraus, wie wichtig ein höheres Maß an Verantwortung ist, die von allen Mitgliedern des Kollegiums übernommen wird. Die individuellen Mitglieder der Kollegien übernahmen

Verantwortung in unterschiedlichen Bereichen des Projektes. Gleichzeitig wurde aber allen deutlich, dass das Thema der Führung ein wichtiger Faktor in der Qualitätsdebatte ist. Ein anderer Aspekt bezog sich darauf, dass die Lehrkräfte ein Konzept davon entwickelten, in einer lernenden Organisation verantwortlich zu sein.

Während Lehrerfortbildung in der Vergangenheit eine Angelegenheit der individuellen Verbesserung war, wurde sie für die gesamte Gruppe immer wichtiger. In vier Schulen wurde die professionelle Bewertung der Lehrkräfte (auf freiwilliger Basis) erfolgreich in Anwesenheit der schottischen Partner gestartet.

Die Lehrkräfte bemerkten, dass es in unterschiedlichen Ländern zu einem gewissen Grad gemeinsame kulturelle Entwicklungen gibt. Sie fanden heraus, dass sie gemeinsame Strategien beobachten können, wie Probleme gelöst werden. Außerdem bewies jeder Kontakt für Lehrkräfte und Schüler/innen, wie wichtig es ist Fremdsprachen zu lernen. Und die Lehrkräfte fanden heraus, wie wichtig es ist, eine gemeinsame Sprache und ein gemeinsames professionelles Verständnis zu entwickeln.

Wenn es zu gemeinsamen Besuchen kam, gingen diese Kontakte über das hinaus, was Lehrkräfte bis dahin bei internationalen Begegnungen erfahren hatten: es gab ein Gefühl professioneller Neugier, Kontinuität und das Gefühl, dass sich auszahlt, was zunächst viel Arbeit gemacht hatte.

Die Rolle des Schulamtes in Fritzlar bestand darin, die fünf Partnerschaften zu koordinieren, zu ermutigen, zu informieren und zu entwickeln. Aber die Rolle ist weniger hierarchisch geworden. Die Repräsentanten des Hessischen Kultusministerium, des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, des Schulamtes, die Schulleiter/innen und die Lehrkräfte arbeiteten auf einer partnerschaftlichen Basis zusammen. Der Kontakt mit den schottischen Partnern aus North-Lanarkshire half sehr, eine Rückmeldung über die Arbeit aller Partner zu erhalten.

Wir mussten unterschiedliche administrative Vorgehensweisen erlernen und uns in diesen Strategien erproben. Dieses führte zu einigen unbekannten Situationen, wenn Peer-Review zwischen den schottischen Partnern und den deutschen Kollegen stattfand. Ein ursprünglich nicht intendiertes Ergebnis aus dem Kontakt mit North-Lanarkshire war eine neue und für Hessen einzigartige Kooperation mit dem Landkreis: Schulen erhalten eine Rückmeldung über die Kosten, welche die Unfallversicherung für Schülerunfälle auf dem Schulgelände zahlen muss. Die Schulen werden dabei gefordert, gefährliche Stellen in ihrem Verantwortungsbereich zu identifizieren. Wenn es ihnen gelingt, die Unfälle reduzieren und die Kosten zu senken, können sie einen Teil des eingesparten Geldes von der Unfallversicherung erhalten. Auf diese Weise können die Schulen zur Sicherheit ihrer Schüler/innen beitragen.“

Schwalm-Eder-Kreis (Hessen)

Erfahrungen und Entwicklungen werden besonders in der Partnerschaft zwischen **Viseu (Portugal)** und **Darmstadt-Dieburg (Hessen)** deutlich, sie belegen eine tiefgehende Einsicht in die unterstützende Rolle der Evaluation für eine substantielle Entwicklung der Schulen.

„Erfahrungen und Entwicklungen

Während die Gesamtschulen zwei gründlich detaillierte und differenzierte Fragebogen entwickelten, die auf der Basis von wissenschaftlicher Schulforschung gründeten, um ihre Erhebungen über das Image der Schule in der Kommune durchzuführen, haben die drei Grundschulen ihre eigenen Fragebogen entsprechend ihren spezifischen Anforderungen entworfen und haben sie entsprechend den Erfahrungen aus einem ersten Versuch überarbeitet, in allen Fällen geschah dieses sehr praktisch und sensibel.

Allgemein kann gesagt werden, dass alle Schulen ihre Aufgaben sehr ernsthaft und erfolgreich erfüllt haben. Sie haben wertvolle Erfahrungen auf dem Gebiet der Evaluation gemacht und werden deshalb auf diesem Weg fortschreiten.

Die Kontakte und die Wahrnehmung von Schulen in einem anderen europäischen Land haben in einem sehr umfassenden Verständnis den Lehrkräften und den Schulleiter/innen geholfen, über ihren bisherigen Horizont hinaus zu blicken. Sie fanden heraus, dass die Angelegenheiten der Schulen sehr ähnlich oder sogar identisch sind, aber dass der Umgang damit unterschiedlich sein kann. Diese Einsicht hat sich manchmal als erster Schritt heraus gestellt, den eigenen Umgang mit den Angelegenheiten zu hinterfragen.

Der soziale und emotionale Aspekt eines solchen Projektes ist außerordentlich wichtig. Du triffst nicht nur andere Professionelle sondern Menschen, dadurch sind im Laufe des Projektes Verständnis und Freundschaften gewachsen. Die Herausforderungen des Projektes hat die Schulen eine Anzahl neuer Vorgehensweisen und Wegen der Problemlösung erfahren lassen. Vor allen Dingen ist die Intensität und Qualität der Kooperation innerhalb der Schulen gewachsen. In den kleineren Schulen war das gesamte Kollegium beteiligt, in den größeren waren es Gruppen von Lehrkräften oder Abteilungen.

Der Vorteil der gemeinsamen Arbeit wurde deutlich bei der Diskussion der Hauptsache des Projektes: Evaluation – die Lehrkräfte hatten ein Verständnis dafür entwickelt, dass ihre individuelle Arbeit evaluiert werden kann und das dieses nicht ängstigend sondern hilfreich ist, die Arbeit zu planen und die Arbeitsabläufe zu verändern zum Nutzen für die Schüler/innen und sich selbst. Diese Erfahrungen und Einsichten wurden gleichermaßen gemacht in der gemeinsamen Arbeit mit dem ausländischen Partner. Neue Aspekte, die bis dahin in der regionalen Situation noch nicht gesehen wurden, wurden diskutiert und konkrete Schritte umgesetzt. Nicht nur innerhalb der Schule sondern auch zwischen den Schulen der Region wuchs Qualität und die Zahl der kooperativen Arbeit erheblich. Außerdem vertieften sich das Verständnis und das Wissen über andere Schulformen.

Ergebnisse:

Jedes der fünf beteiligten Schulpaare hat seine spezifischen Instrumente zur Evaluation von Lehren und Lernen entwickelt und genutzt. Die Instrumente umfassen folgendes Spektrum:

- *Fragebogen für Schüler/innen zur Prüfung und Beschreibung ihrer Erfahrungen mit speziellen Formen des Lehrens und Lernens*
- *Fragebogen für Beobachter (Lehrkräfte oder Lehrkräfte in Ausbildung) zur Prüfung der Schülerleistungen in speziellen Bereichen des Lehr- und Lernprozesses*

- *Fragebogen zur externen Evaluation der Schülerleistungen durch Repräsentanten der Kommune oder ehemalige Schüler.*

Der Überblick über die einzelnen Instrumente / Indikatoren findet sich in den Berichten der Schulen. Es war möglich, die Ergebnisse der Evaluation der Schüler/innen zu vergleichen.

Viseu (Portugal) und Darmstadt-Dieburg (Hessen)

Die Ergebnisse und Auswirkungen dieser Partnerschaft für den Bereich Darmstadt-Dieburg sind leider nicht von so nachhaltiger Wirkung gewesen wie in Gießen-Vogelsberg, da Innovationen auch personengebunden sind. Mit dem Ausscheiden des zuständigen portugiesischen Aufsichtsbeamten und seiner Kollegin in Darmstadt-Dieburg ist die Steuerung der Partnerbeziehungen zwischen den Schulen nicht mehr unterstützt worden. Dadurch wird deutlich, dass die kontinuierliche Kooperation zwischen Schulen und zuständiger regionaler Bildungsbehörde eine wesentliche Voraussetzung für schulübergreifende Kooperation ist.

5.4 Perspektiven

In dem gemeinsamen Bericht von Fulda und Oberösterreich gibt es einen kritischen Blick auf das Projekt und die allgemeinen Bedingungen:

„Als Hauptproblem des Projektes wurde der Mangel an personellen und materiellen Ressourcen erfahren. Wir empfehlen, dass die Einführung von Maßnahmen der Qualitätssicherung adäquater Ressourcen bedarf.

Ein weiteres Ergebnis bezieht sich darauf, dass die Meta-Evaluation durch die Inspektion immer ein integraler Bestandteil des Schulentwicklungsprozesses im Sinne der Qualitätssicherung sein sollte. Aber es ist notwendig, dass dieses bereits am Beginn des Prozesses auf einer Vereinbarung zwischen der Inspektion und den Schulen beruht. Andernfalls werden die Ergebnisse der Meta-Evaluation nicht als unterstützend für die weitere Entwicklung akzeptiert.“

Fulda und Oberösterreich

Viel präziser ist die Präsentation der Ergebnisse in dem Bericht von Gießen/Vogelsberg und der Region Munster (Irland):

„Hauptergebnisse

- *Das Projekt war eine starke Erfahrung professioneller Entwicklung für alle Beteiligten.*
- *Das Projekt hat die Kapazität in den Schulen aufgebaut, durch die Befähigung der Lehrkräfte den Prozess der Selbstevaluation zu gestalten.*
- *Die Schulen, die an dem Prozess der Selbstevaluation beteiligt waren, haben ein Maß an Vertrauen in die eigene Fähigkeit, selbst evaluieren zu können, entwickelt.*
- *Das Schulpersonal war ein aktiver Teilnehmer am Selbstevaluationsprozess.*
- *Schulen haben erkannt, dass kontinuierliche Verbesserung ein nicht endender Prozess ist und das Ergebnisse zur Identifizierung anderer Bereiche führen, die mit Priorität bearbeitet werden müssen.*
- *Einige Schulen bemerkten einen Mangel an Klarheit hinsichtlich der Ziele und Inhalte des Projektes und eine Änderung der Richtung und Anforderungen im Projektverlauf.*

- *Es gab nur begrenzte Zeit, einen Evaluationszirkel zu durchlaufen, aufgrund der engen Zeitvorgaben die im Projekt vorhanden waren.*
- *Die begrenzten Finanzen und Ressourcen, die dem Projekt zur Verfügung standen, waren ein Problem für die beteiligten Schulen.*

Schlussfolgerungen:

- *Selbstevaluation benötigt Engagement, Offenheit, Zeit, Ressourcen und Planung. Erfolgreiche Selbstevaluation ist abhängig von externen Unterstützungen, die den Schulen zur Verfügung stehen.*
- *Ein gemeinsames Verständnis der Terminologie der Selbstevaluation muss vereinbart werden.*
- *Es ist deutlich, dass es einen Trainingsbedarf über die technischen Aspekte der Evaluation gibt, z.B. Training in Fertigkeiten zur Entwicklung von Evaluationsinstrumenten, Anwendung von Tests oder Fragebogen, Analyse und Interpretation von Daten in einer Weise, die die Notwendigkeit von Validität und Reliabilität beachtet.*
- *Beratende Unterstützung muss im erforderlichen Maße zur Verfügung stehen, um die Schulen im Prozess der Selbstevaluation zu beraten und zu führen.“*

Gießen/Vogelsberg und Munster (Irland)

6. Schlüsselbereiche für künftige Entwicklungen und Europäische Qualitätsindikatoren zur Evaluation („E-Qualt-I“)

Die Erfahrungen des QPR-Projektes, wie in den vorherigen Abschnitten beschrieben, machen Schlüsselbereiche deutlich, die für die Entwicklung der Qualität der Schulen generell und Lehren und Lernen im besonderen genauso wie für die regionale Unterstützung und entsprechende Steuerungsprozesse wichtig sind. In diesem Abschnitt sind die Bereiche beschrieben, die für die künftige Entwicklung innerhalb eines europäischen Rahmens für Qualitätsverbesserung bedeutsam sind.

Im QPR-Projekt galten für die beteiligten Schulen und Regionen folgende Ziele:

- Entwicklung eines Vorschlags für Europäische Qualitätsindikatoren für Schulentwicklung und ihre Evaluation;
- Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses für die Qualitätsentwicklung der Schulen;
- Einführung von Indikatoren für die Evaluation in der Schulentwicklung;
- Analyse der Entwicklungen in Workshops;
- Dokumentation der Ergebnisse.

Diese Ziele haben im Fokus des Entwicklungsprozesses im Projekt gestanden und konnten keine weitergehenden Bereiche in Europa einbeziehen.

6.1 Notwendigkeit eines Qualitätsrahmens

Die vergleichende Arbeit in diesen länderübergreifenden Partnerschaften hat deutlich gemacht, dass kohärente Entwicklungsarbeit nur möglich ist, wenn es klare Inhalte und einen gemeinsamen Rahmen und Strukturen oder Hinweise gibt, die es den Schulen ermöglichen, damit zu arbeiten. Dieses hat eine Steuerungsfunktion auf der Ebene der Schulen und der Regionen und hilft den Fortschritt auf beiden Seiten zu beaufsichtigen. Wenn eine solche Steuerungsstruktur fehlt, sehen Schulen und regionale Behörden nicht die Zielsetzungen, denen sie eigentlich folgen.

In dem QPR-Projekt wurde eine Matrix benutzt, die einen Referenzrahmen für die Arbeit der Schulen und Regionen darstellt. Er umfasst die Bereiche *Umgang mit Wissen*, *Ergebnisse*, *Ethos* und *Professionalität*, sowie die Dimensionen *Schüler/innen*, *Lehrkräfte*, *Schulmanagement*, *Unterstützungssystem*, *sozialer Kontext* und *Europäische Dimension* (siehe nachstehende Matrix).

Bereiche Dimensionen	Umgang mit Wissen	Ergebnisse	Ethos	Professionalität
Schüler				
Lehrkräfte				
Schul- Management				
Unterstützungs- system				
Sozialer Kontext				
Europäische Dimension				

Diese Matrix stellt die Grundlage für gemeinsame Selbstevaluationen dar. Im Hinblick auf die Beschreibung von Europäischen QualitätsIndikatoren („E-Qualit-I“) ist es notwendig darzulegen, welche Inhalte die Dimensionen umfassen:

- Gruppen von unterschiedlichen Personen, wenn wir das „Unterstützungssystem“ als Synonym für die handelnden Personen betrachten;
- einen Kontextfaktor („sozialer Kontext“)
- einen inhaltlichen Faktor („Europäische Dimension“).

Aber für den Zweck der Selbstevaluation der Schulen ist es erforderlich, die Komplexität zu reduzieren, indem die Europäischen QualitätsIndikatoren als inhaltliche Faktoren definiert werden.

Bereich: Umgang mit Wissen

	Name des QI	Themen des QI	Standards der Themen
QI	Curriculum		
QI	Lernen und Lehren		
QI	Unterstützung für Schüler		
QI	Lernumgebung		

Bereich: Ergebnisse

	Name des QI	Themen des QI	Standards der Themen
QI	Wissen		
QI	Soziale und kulturelle Kompetenzen		
QI	Persönlichkeitsentwicklung		
QI	Praktische Fertigkeiten		

Europäische **Qualitäts** Indikatoren für die Evaluation der Schulen können im Rahmen dieses Projektes nur beispielhaft beschreiben, was unter „Themen des QI“ gemeint ist und dann zwei Beispielen deren Standards erklären. Wenn der Rest der Qualitätsindikatoren offen geblieben ist, bedeutet dies, dass Entwicklungsarbeit entweder im spezifischen „nationalen“ Kontext oder in Qualitätspartnerschaften zu leisten ist. Die folgende Darstellung der „Themen eines QI“ und der „Standards der Themen“ wurde in einer der QPR-Schulen entworfen.

Bereich: Ethos

	Name des QI	Themen des QI	Standards der Themen
QI	Respekt in der Schule		
QI	Respekt in der Region		
QI	Globaler Respekt (Qualität der internationalen Beziehungen der Schule)	<ul style="list-style-type: none"> - Entwicklung, Umfang und Wirksamkeit der internationalen Beziehungen - Interesse der Schüler für nationale, kulturelle Besonderheiten und Unterschiede anderer Länder und Völker - Verständnis für eine globalisierte Welt 	Definition von "sehr gut " (Niveau 4) und "hinreichend" (Niveau 2)
QI	Nachhaltigkeit	<ul style="list-style-type: none"> - eine dauerhafte ökologische Strukturierung der Schule - Umweltaspekte im Curriculum vieler Fächer - Entwicklung und Förderung eines Bewusstseins für die Verantwortung der eigenen Person und Generation für die zukünftige Welt 	Definition von "sehr gut " (Niveau 4) und "hinreichend" (Niveau 2)

Diese Schule hat folgende Niveaufinitionen für die Bewertung des **Europäischen Qualitäts-Indikators** „Globaler Respekt“ (= Qualität der internationalen Beziehungen“) sowie für den QI „Nachhaltigkeit“ (= „Qualität der ökologischen Bildung“) entworfen. Damit kann gleichzeitig eine empfindliche Lücke geschlossen werden, weil beide Bereiche in den „nationalen“ Systemen der Qualitätsbewertung bisher nicht enthalten sind.

Qualitätsindikator: *Qualität der internationalen Beziehungen (Globaler Respekt)*

In diesem Qualitätsindikator geht es um folgende Themen:

- *Aufbau, Umfang und Effektivität der internationalen Beziehungen*
- *Verständnis / Interesse der Schülerinnen und Schüler für nationale, kulturelle Eigenheiten und Verschiedenheiten der fremden Länder und Nationen*
- *Annäherung / Verständigung in einer globalisierten Welt*

Bewertungsstufe 4 (Erläuterung)

- *Die Schule pflegt zu einer (großen) Zahl an Schulen oder anderen Institutionen mehrerer Länder verschiedener Kulturkreise gute Kontakte.*
- *Gegenseitige Besuche, auch mit (größeren) Schülergruppen, mit inhaltlichen Schwerpunkten (z.B. gemeinsame Projekte) werden regelmäßig vorbereitet und durchgeführt.*
- *Kommunikation mit den Partnern der internationalen Beziehungen findet auch unter Einbezug globaler Medien (Internet etc.) intensiv statt.*
- *Ein großer Kreis der (Fremdsprachen-) Lehrerinnen und Lehrer ist in die Pflege und Weiterentwicklung der internationalen Beziehungen kontinuierlich und engagiert eingebunden. Damit ist ein reger Gedanken- und Informationsaustausch in den Fachkonferenzen und anderen schulischen Gremien verbunden.*
- *Die Einbettung der internationalen Beziehungen der Schule in das Unterrichtsgeschehen (und die Curricula) betreffender Fächer erfolgt, wo immer möglich.*

Die Pflege internationaler Beziehungen an einer Schule, die dem eben Erläuterten weitestgehend entspricht, würde mit der Bewertungsstufe 4 (sehr gut) bewertet.

Bewertungsstufe 2 (Erläuterung)

- *Die Schule pflegt geringe bzw. lose Kontakte zu einer Schule oder anderen Institution eines oder weniger Länder eines Kulturkreises.*
- *Austauschfahrten finden nur gelegentlich statt und haben im Wesentlichen Besuchscharakter.*
- *Nur sporadisch wird mit den Partnern der internationalen Beziehungen kommuniziert.*
- *Nur wenige Lehrerinnen und Lehrer betreuen die internationalen Beziehungen. Ein Gedanken- und Informationsaustausch findet nur ansatzweise statt.*
- *Die internationalen Beziehungen der Schule werden selten im Unterricht thematisiert.*

Eine Leistung, die dem eben Erläuterten weitestgehend entspricht, würde mit der Bewertungsstufe 2 (mäßig) bewertet.

Theodor Heuss – Schule , Homberg (Efze), 2002

Qualitätsindikator: Qualität der ökologischen Bildung (Nachhaltigkeit)

In diesem Qualitätsindikator geht es um die folgenden Themen:

- *die dauerhafte umweltgerechte Gestaltung des Schulbetriebes,*
- *umweltbezogene Unterrichtsinhalte in möglichst vielen Fächern,*
- *Entwicklung und Stärkung eines Bewusstseins der Verantwortung für die eigene Person und Generation und für die zukünftige Welt.*

Bewertungsstufe 4 (Erläuterung)

- *Die Integration der Bildung für eine nachhaltige ökologische Entwicklung in den schulischen Alltag ist als Grundorientierung in allen Gremien der Schule (Schulgemeinde) umfassend erörtert und festgelegt worden.*
- *Eine Planungs-/Steuergruppe ist eingerichtet und trifft sich regelmäßig zur Koordinierung und Unterstützung des Ökologisierungsprozesses.*
- *Die Unterrichts- und Erziehungsarbeit wird unter ökologischer Zielsetzung dauerhaft abgestimmt und umgesetzt.*
- *Unterricht und Projekte erfolgen auch fächerverbindend und fachübergreifend, erzeugen interdisziplinäres Wissen und fördern partizipatives Lernen.*
- *Ökologisierungsvorhaben, Prozesse und Projekte werden angemessen häufig initiiert und folgen immer dem Regelkreis von Bestandsaufnahme und Zielsetzung, Planung, Umsetzung, Evaluation und erneuter Zielsetzung.*
- *Die Ökologisierung ist auf die regionale Situation bezogen. Sie führt nachweislich zur Zusammenarbeit mit anderen Schulen und zu weiteren Kooperationen (Firmen, Behörden, Vereinen etc.).*

Die ökologische Bildung an einer Schule, die dem Erläuterten weitestgehend entspricht, würde mit der Bewertungsstufe 4 (sehr gut) bewertet.

Bewertungsstufe 2 (Erläuterung)

- *Die Integration der Bildung für eine nachhaltige ökologische Entwicklung in den schulischen Alltag wird angestrebt und in den Gremien der Schule erörtert.*
- *Es gibt wenigstens eine für den Ökologisierungsprozess verantwortliche Lehrkraft. Nennenswerte Kooperation findet nicht statt.*
- *Gelegentlich wird Unterrichts- und Erziehungsarbeit mit ökologischer Zielsetzung durchgeführt.*
- *Möglichkeiten fächerverbindenden und fachübergreifenden Arbeitens werden kaum genutzt. Interdisziplinäres Wissen wird selten erzeugt. Partizipatives Lernen müsste stärker gefördert werden.*
- *Ökologisierungsvorhaben, Prozesse und Projekte werden selten initiiert und folgen nicht oder nur bruchstückhaft dem Regelkreis von Bestandsaufnahme und Zielsetzung, Planung, Umsetzung, Evaluation und erneuter Zielsetzung.*
- *Mit anderen Schulen oder auch außerschulischen Institutionen, Firmen, Vereinen etc. wird selten zusammen gearbeitet.*

Die ökologische Bildung an einer Schule, die dem Erläuterten weitestgehend entspricht, würde mit der Bewertungsstufe 2 (mäßig) bewertet.

Die „Logik“ der Evaluation mit diesen Qualitätsdefinitionen schafft klare Bereiche für die Prioritäten in der Entwicklung. Solange die Evaluationsergebnisse wenigstens eine „hinreichende“ (oder „mäßige“) Qualität zeigen, gibt es keinen unmittelbaren Entwicklungsbedarf. Wenn die Ergebnisse jedoch geringer als „hinreichend“ sind, weiß die Schule, was sie zuerst verbessern muss. Dieser Entwurf für „E-Qualit-I“ soll zeigen, wie die Qualitätsindikatoren weiter entwickelt werden sollten. Der Inhalt dieser Entwicklung sollte nicht auf Europäischem Niveau beschrieben werden, aber die gemeinsame Struktur und der Evaluationsweg sollten helfen, einen höheren Grad an Konsistenz in einem europäischen Vergleich zu gewährleisten.

Bereich: Professionalität

	Name des QI	Themen des QI	Standards der Themen
QI	Kollegium		
QI	Schulmanagement		
QI	Verbesserungsplan Evaluation		
QI	Ressourcen		

Als wesentliches Ergebnis des QPR-Projektes betrachten wir die Reduktion des Europäischen Referenzrahmens auf vier Bereiche mit jeweils vier Qualitätsindikatoren. Dabei werden auch zwei Qualitätsindikatoren aufgenommen und mit Bewertungsstufen versehen, die in den anderen nationalen Referenzrahmen nicht berücksichtigt sind:

- „Qualität der internationalen Beziehungen“ und
- „Nachhaltigkeit“ .

Damit Schulen für ihre Selbstevaluation klare Regeln nutzen können, sollten nachfolgende Referenzrahmen außer „Bereichen“ und „Qualitätsindikatoren“ auch die definierten Qualitätsstufen aufweisen. Denn ohne die Definition einer „vorletzten“ Qualitätsstufe kann nicht festgestellt werden, wo ein unmittelbarer Entwicklungs- oder Verbesserungsbedarf besteht, weil die Evaluation deutlich gemacht hat, dass die Qualität an dieser Stelle schlechter als „mäßig“ ist.

Europäische Qualitäts Indikatoren- E-Qualit-I für Schulevaluation

Bereiche	Umgang mit Wissen	Ergebnisse	ETHOS	PROFESSIONALITÄT
QI's	Curriculum	Wissen	Respekt in der Schule	Kollegium
QI's	Lernen und Lehren	Soziale und kulturelle Kompetenzen	Respekt in der Region	Schulmanagement
QI's	Unterstützung für Schüler	Persönlichkeitsentwicklung	Globaler Respekt (Qualität der internationalen Beziehungen der Schule)	Verbesserungsplan Evaluation
QI's	Lernumgebung	Praktische Fertigkeiten	Nachhaltigkeit	Ressourcen

Das österreichische QIS („Qualität in Schulen“) und das schottische HGIOS („How good is our school?“) wurden von den Schulen des QPR-Projektes genutzt, um ihre Themen und Indikatoren für die gemeinsame Evaluation in der Partnerschaft zu definieren. Sie betrachteten die existierenden Qualitätssysteme als hilfreich und wertvoll für die eigene Entwicklung. Es muss jedoch festgehalten werden, dass nur die hessisch-schottische Partnerschaft HGIOS explizit für die Steuerung und Beaufsichtigung ihrer Evaluationsarbeit genutzt hat.

6.2 Daten, Standards und Grenzwerte

Ein Qualitätsrahmen an sich ist nicht ausreichend, um als Entwicklungsinstrument genutzt zu werden. Sowohl die Schulen als auch die Regionen benötigen Daten, die sie in die Lage versetzen, Vergleiche in bestimmten Zeitabständen und zwischen Schulen anzustellen. Nur mit Bezugswerten sind Schulen in der Lage herauszufinden, wie gut sie sind. Da Schulen Teil eines übergreifenden (Bildungs-) Systems sind, können vergleichende Betrachtungen nur angestellt werden, wenn es einen gewissen Grad an Standardisierung gibt. Der Vergleich kann nur gezogen werden mit Standards oder Grenzwerten, die im sozialen Kontext jeder Schule interpretiert werden müssen.

Ein *Standard* definiert, was von einer Schule in einem bestimmten Bereich erwartet werden kann.

Ein *Grenzwert* stellt eine „nationale“ oder internationale Vereinbarung dar, die definiert, was eine „sehr gute“ oder eine „mäßige“ Leistung in einem bestimmten Bereich unter vergleichbaren Bedingungen (sozialer Kontext) darstellt.

In dem Projekt wurden Daten von den Schulen in unterschiedlicher Weise genutzt, um in den QPR-Bereichen der Evaluation Belege zu liefern. Die Entwicklung von Standards und Grenzwerten hat sich als eine übermäßige Anforderung für die

Schulen erwiesen. Diese Entwicklung erfordert einen sensiblen Aushandlungsprozess zwischen allen Ebenen des Bildungswesens, um einen Ausgleich zwischen individuellen Stärken der Schulen und den erwarteten Standards in der Erreichung von Prozess- und Ergebnisqualitäten zu sichern.

6.3 Methoden und Instrumente

Um zu „messen“, was die Schulen erreicht haben, benötigen sie bestimmte Methoden und Instrumente, die ihnen helfen die Daten zu erheben, die den vereinbarten Standards entsprechen. Die Erfahrungen im QPR-Projekt haben gezeigt, dass die meisten Schulen kaum über eine Bandbreite von Methoden verfügen, um die relevanten Daten zu erfassen. Sehr oft ist ihr Wissen auf einen Fragebogen begrenzt, der ein einfaches Instrument darstellt, jedoch auf quantitative Daten begrenzt ist. Schulen sollten lernen zu messen, was sie für wertvoll halten statt zu messen, was leicht messbar ist. Deshalb brauchen sie eine Bandbreite von Instrumenten, aus der sie auswählen können, um Daten zu sammeln, die der Verbesserung ihrer Leistungen dienen.

Alle Partnerschaften haben den Evaluationszirkel genutzt, der im Kontext dieses Projektes als ein Instrument für einen systematischen Evaluationsansatz entwickelt wurde.

Es gibt eine große Vielfalt von Instrumenten die Nachweise geliefert haben. Standardisierte Tests und Instrumente (z.B. Ergebnisse aus standardisierten Examen oder von Large-Scale-Assessments) konnten in diesem Projekt wegen der Unterschiede zwischen den nationalen Prüfungssystemen nicht genutzt werden.

Die „Portfolio-Methode“ lieferte einen systematischen Hintergrund für die Berichterstattung der Partnerschulen, gab ihnen eine klare Struktur und unterstützte den Prozess der Projektevaluation.

Für ein internationales Projekt ist eine ausreichende und gut funktionierende Ausstattung zur zuverlässigen Kommunikation (PC, Internet, digitale Kamera etc.) unerlässlich, um den Austausch untereinander und mit der koordinierenden Stelle sicherzustellen. Sogar heute ist es nicht selbstverständlich, dass diese einfachen ICT-Ausstattungen in jeder Schule in Europa verfügbar sind und eine entsprechende Qualifizierung für ihre Nutzung vorliegt.

6.4 Fortbildung und Unterstützung

In ihrer Ausbildung waren und werden Lehrkräfte hauptsächlich dafür qualifiziert, individuell Unterricht im Klassenzimmer zu erteilen. Beinahe alle Projektschulen berichteten, dass sie fehlende Kompetenzen in der Verbesserung der Schulqualität haben, sie benötigten Fortbildung, um die erforderlichen Fertigkeiten zu erwerben. Diese kann gewöhnlich von den örtlichen Fortbildungsinstitutionen oder anderen Einrichtungen angeboten werden. Es hat sich auch als hilfreich gezeigt, wenn Qualitätsberater die Schulen in ihrem Entwicklungsprozess unterstützen. Ein anderes, angewendetes Konzept war das des kritischen Freundes, der eine externe Perspektive einbringt und versucht, die Schulen als ein Gast zu unterstützen. Auf der systemischen Ebene haben die internationalen Partner in dem Projekt teilweise diese Rolle als kritische Freunde übernommen.

Die regionalen Schulen hatten besondere Unterstützung durch Koordinatoren („Quality Development Officers“ – QDO), welche die regionalen Treffen vorbereiteten, den Entwicklungsfortschritt beobachteten, die Besuche bei den Partnern koordinierten, über spezielle Fortbildung berichteten und sie auf Anforderung – z.T. mit Fachleuten von anderen Einrichtungen – realisierten. Die Koordinatoren waren ein verlässliches Bindeglied zur hessischen und zur internationalen Steuergruppe. Professionelle Lerngemeinschaften („professional learning communities – plc) benötigen besondere administrative Unterstützung für den Austausch von Materialien, Informationen und die Finanzierung der Aktivitäten. In internationalen, professionellen Lerngemeinschaften sind darüber hinaus auch Übersetzungsdienste für die Sicherung der Kommunikation erforderlich. Dabei muss die einfache sprachliche Übersetzung der Schlüsselbegriffe und ihrer Interpretation durch einen „Filterprozess“ ergänzt werden, in dem ein gemeinsames Verständnis (z.B. durch die internationale Steuergruppe) im Projekt insgesamt erreicht wird.

6.5 Zeit

Die Zeit hat sich als entscheidender Faktor in der Arbeit der Schulen erwiesen. Da die Arbeitszeit der Lehrkräfte üblicherweise an den Tätigkeiten, die mit dem Unterricht in der Klasse und seiner Vorbereitung verbunden sind, gemessen wird, betrachten die Lehrkräfte die Arbeit an der Qualitätsentwicklung einer Schule nicht als „ihre Arbeitszeit“. Deshalb wurde von den Schulen häufig berichtet, dass sie nicht genügend Zeit zur Erfüllung der vereinbarten Projektaufgaben hatten. Je mehr sich die Schulen in ihrer Entwicklungsarbeit unter Druck fühlten, desto mehr haben sie gezögert, diese Entwicklung engagiert zu betreiben.

Diese zeitliche Belastung ist deutlich sichtbar in den meisten Berichten der Schulen und regionalen Behörden. Gemessen an der normalen Arbeitsbelastung in Schulen kann nicht erwartet werden, positive Ergebnisse zu erzielen. In diesem Projekt konnten vier Hauptfaktoren diese Situation ausgleichen:

- eine quasi Kontraktsituation zu Beginn der Partnerschaft durch Besuche und die Entwicklung gemeinsame, detaillierter Ziele;
- eine klare Zeitplanung für das Projekt;
- schrittweise Einführung (nach Abstimmung in der internationalen Steuergruppe) von neuen Strukturen und Instrumenten;
- die außergewöhnlich hohe Motivation aller Beteiligten.

7. Empfehlungen für einen Europäischen Referenzrahmen zur Evaluation

In der Europäischen Union sind drei strategische Inhalte formuliert worden und können als übergeordnete Ziele für alle anderen Aktivitäten betrachtet werden:

- Verbesserung der Qualität und Wirksamkeit von Bildungs- und Ausbildungssystemen in der EU;
- Erleichterung des Zugangs zu Bildungs- und Ausbildungssystemen für alle;
- Öffnung der Bildungs- und Ausbildungssysteme weltweit.

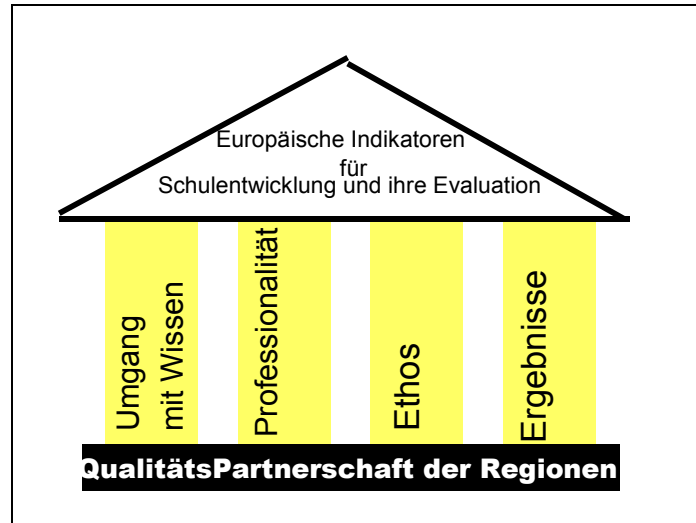
Als Teil des Lissabon-Prozesses schlug die Europäische Kommission im November 2002 fünf europäische Benchmarks (siehe Kapitel 2) für die Bildungs- und Ausbildungssysteme in Europa vor. Diese Grenzwerte sind direkt relevant für alle Schulen und damit auch für diejenigen im QPR – Projekt.

Der **Lissabon-Prozess** mit seiner **offenen Methode der Koordination** hat

- Raum geschaffen für institutionelles Lernen auf höchstem europäischen Niveau, gegründet auf gemeinsamen Zielen und Inhalten; in diesem Kontext wird eine einfache Harmonisierung und Standardisierung klar vermieden;
- ein Beispiel guter Praxis für institutionelles Lernen geliefert, welches auch auf anderen Ebenen bis hinunter zum Klassenzimmer genutzt werden kann;
- den Willen zum gemeinsamen Lernen gezeigt und die Bereitschaft deutlich gemacht, gemeinsame Ziele zu vereinbaren; dieses ist ein Modell, welches leicht in anderen Bereichen der Bildung genutzt werden kann;
- Nachweise und jüngste Entwicklungen für die Setzung von Zielen genutzt;
- den hohen Standard einer wert-bezogenen Bildung belegt, indem Ziele formuliert wurden, die belegen, dass Bildung eine wichtige Rolle in dem Erhalt sozialer Kohäsion spielt durch die Vermeidung von Diskriminierung, Ausschließung, Rassismus und Fremdgefährlichkeit, wodurch Toleranz und der Respekt für Menschenrechte gestärkt werden.

Das QPR-Projekt belegt eine Verbindung nach dem **Verursachungsprinzip** zwischen Europas höchsten Zielen und Inhalten und jeder einzelnen Schule, die selbst erst Evaluation und Verbesserung bewirken muss. Es gibt eine systemische Kette von Aktionen und Reaktionen zwischen den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems, die eine vertikale Kohärenz durch das gesamte System hindurch verlangen. Diese Kette von Beziehungen erfordert eine gemeinsame Sprache und ein wachsendes gemeinsames Verständnis für die Bedeutung und die Durchsetzung von Qualität. Wie in allen Lernprozessen ist eine klare Erkenntnis der Stärken und Verbesserungsnotwendigkeiten erforderlich. Schüler und Studenten besuchen normalerweise nicht eine einzelne Schule sondern eine Reihe von Einrichtungen von der Vorschule bis zur höheren Bildung. Deshalb ist die Kohärenz im System eine Voraussetzung für Bildungsqualität. Ein zentrales Ergebnis des QPR-Projektes ist es, dass **professionelle Lerngemeinschaften** sowohl in der horizontalen Ebene von Schularten als auch in vertikaler Richtung durch das System notwendig sind. Schulen und Regionen sollten zeigen, dass sie als lernende Institutionen Nachweise erbringen für ihren Erfolg und darüber berichten.

Ein gemeinsamer Rahmen für Qualitätsentwicklung verlangt nach wenigen gemeinsamen „Säulen“ für ein europäisches Haus des Lernens. Der Erfolg dieses Projektes war auf vier Säulen des gemeinsamen Verständnisses gegründet:



Haus Europäischer Indikatoren für Schulentwicklung und ihre Evaluation

Die vier Säulen sind:

(1) UMGANG MIT WISSEN

Wie wird mit Wissen in der Schule umgegangen? Wenn Schulen als lernende Organisationen gesehen werden, die auf die Wissensgesellschaft der Zukunft hin arbeiten, müssen sie mit Wissen in einer Art und Weise umgehen, die relevant, nachhaltig und erzieherisch wirksam ist.

(2) PROFESSIONALITÄT

Wenn die Schule eine professionelle Organisation ist, sollte die Arbeit darin zu professionellen Standards in jeder Hinsicht weiter entwickelt werden. Jedes Mitglied einer lernenden Organisation wird als professionell angesehen, die Professionellen sollten entsprechend zusammenarbeiten. Dabei ist die Kommunikation nicht nur ein individueller Akt sondern vielmehr eine systemische Art der Kooperation.

(3) ETHOS

Das Ethos ist die Gesamtheit der Werte und Prinzipien, die von den Mitgliedern der Schule als selbstverständlich und bindend für die professionelle Arbeit angesehen werden. Dieses ist nicht nur eine Angelegenheit des Verhaltens sondern der Einstellungen.

(4) ERGEBNISSE

Was immer das Ethos einer Schule ist, wie immer auch Wissen gehandhabt wird und professionelles Verhalten praktiziert wird, die Schule wird danach beurteilt, welche Ergebnisse sie in den Lehr- und Lernprozessen erreicht. Deshalb spielen die Ergebnisse eine zentrale Rolle des Erfolges einer Schule; aber die Ergebnisse können nicht nur einseitig (i.S. intellektueller Herausforderungen) sein sondern umfassen alle Aspekte des menschlichen Lernens (einschließlich der personalen und sozialen Herausforderungen).

Die Grundlage dieser vier Säulen sind die QualitätsPartnerschaften der Regionen. Über den vier Säulen ist das Dach aus den Europäischen Indikatoren für Schulentwicklung und ihre Evaluation, welches im Verlauf des Projektes zwischen den Ländern entstanden ist. Dazwischen gibt es jedoch verschiedene Schichten, die die Gesamtstruktur des Hauses der Europäischen Indikatoren für Schulentwicklung und ihre Evaluation durch ihr Engagement zusammenhalten (s. Figur 3 im Kapitel 3).

Diese Säulen bilden den Rahmen für eine kohärente Entwicklung, die die Schulen befähigt ihre Verbesserungen zu „messen“. In einem Bottom-up-Prozess entwickelten die Regionen und Länder Indikatoren, die verdeutlichen was von jeder Schule in dem entsprechenden Bereich erwartet wird.

Die offene Methode der Koordination, wie das QPR-Projekt demonstriert hat, kann als eine grundlegende Methode gesehen werden kohärente Systeme der Qualitätsentwicklung und –sicherung in Europa aufzubauen. Ein Ausgangspunkt ist es einen gemeinsamen Nenner für Entwicklungsziele zu finden, die den Schulen keine neue Belastungen oder Überlastungen bringen. Die Schulen haben alle die gleichen Aufgaben: die künftigen Bürger Europas in einem regionalen Kontext zu bilden und zu erziehen, der in hohem Maße wertbezogen ist.

Durch die offene Methode der Koordination können die Ergebnisse schrittweise in nationale und regionale Indikatorensysteme einbezogen werden (Zeitraumen: 3 Jahre). Dieses – in einem europäischen Kontext – kann die Kohärenz der Qualität über die nationalen Grenzen hinweg sichern. Dieser Prozess kann zu einem europäischen System von Qualitätsindikatoren führen, im Sinne einer Vereinbarung darüber, was gute Praxis ausmacht.

Um einen solchen umfassenden Prozess anzuregen, ist eine gemeinsame Vision notwendig. Die folgende Vision entstand im Rahmen des QPR-Projekts:

**„Lernen und gemeinsam erfolgreich sein
in einer einschließenden, wirksamen internationalen und professionellen
Lerngemeinschaft, in der alle SchülerInnen ihre Potenziale – theoretische,
praktische, körperliche und kreative und soziale – als Bürger der europäischen
Gemeinschaft optimal entfalten können.“**

Um diese Ziele erreichen brauchen alle Länder / Regionen / Schulen eine Struktur, in der folgende Prozesse vorhanden sind:

1. Alle Schulen haben einen Verbesserungsplan, der auf einer Bewertung ihrer Stärken und Bereiche für Verbesserungen basiert. Dieser Plan muss regelmäßig (jährlich) überprüft werden.
2. Alle Schulen berichten regelmäßig und öffentlich über den Fortschritt in der Erreichung der Ziele (jährlich).
3. Die Regionen beaufsichtigen, unterstützen und fordern die Schulen in ihren Bereichen heraus. Sie berichten regelmäßig über den Fortschritt ihrer Region.
4. Schulen nutzen für ihre Selbstevaluation einen Kern von Qualitätsindikatoren und Grenzwerten, die für alle Schulen in der Region gemeinsam und mit den europäischen Indikatoren verbunden sind.
5. Regionale Behörden haben ebenfalls einen Verbesserungsplan und verfahren in gleicher Weise wie die Schulen.

Das QPR-Projekt zeigt auch, dass Schulen Freiheit und Verantwortung für ihre eigene pädagogische Qualitätsentwicklung brauchen, um die gegebenen Ziele zu erreichen. Freiheit meint, Rahmenbedingungen für die Unterstützung zu haben: Instrumente, Indikatoren, Berater, so dass sie diese für ihren eigenen Weg auswählen und nutzen können. Freiheit meint auch, die Instrumente der Selbstevaluation zur Qualitätsentwicklung zu nutzen und dabei Hilfe in einer partizipativen Struktur von systematischer, administrativer und wissenschaftlicher Begleitung zu haben. Einer der wichtigsten Punkte für die zukünftige europäische Entwicklung wird sein, regionale Partnerschaften zu errichten, die diese Elemente einschließen, um sie vergleichen zu können und die dazu führen, dass ein gemeinsames europäisches Verständnis einer wirksamen Entwicklung pädagogischer Schulqualität entsteht.

Teil II

Heinz Kipp / Hans Joachim Gruel

Regionale Steuerung im Qualitätsnetzwerk „Voneinander lernen“

Heinz Kipp

Steuerung von Qualitätsentwicklungsprozessen in Schulnetzen

Bei der Durchführung des Sokrates-Projektes Qualitätspartnerschaft der Regionen wurde im Schulamtsbezirk Gießen-Vogelsberg ein Steuermodell zwischen Schulaufsicht und Schulen entwickelt, das sich als besonders vorteilhaft erwiesen hat und inzwischen seit 6 Jahren erfolgreich in der Steuerung der Netzwerkstrukturen des Vorhabens „Voneinander Lernen“ verwendet wird. Während im traditionellen Sinne Entscheidungen für Maßnahmen auf der Ebene der Schulaufsicht auf Grund von mehr oder weniger gesicherter Evidenz und auf Grund von Vorgaben in der Linie (Ministerium - Schulamt - Schule) getroffen wurden, geht das hier verwendete Steuermodell von einer Verlagerung der Entscheidungsebene auf die Schule aus. Im Gegensatz zum traditionellen Steuermodell hessischer Schulaufsicht, das im Alltagshandeln eher auf der Erhebung von Entwicklungsnotwendigkeiten durch regional zuständige Aufsichtsbeamte basierte, geht das dargestellte Modell von einer systematischen Evaluation und Schulentwicklung aus.

Zur Entstehung des Netzwerks:

Interessante und vielfach positive Erfahrungen mit den Bildungssystemen europäischer Nachbarn waren Impuls gebend für einen Diskussionsprozess, den der Leiter des Staatlichen Schulamtes für den Landkreis Gießen und den Vogelsbergkreis 1999 mit dem Ziel anregte, neue Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen den Institutionen in der Region (Schulen, Schulaufsicht, Lehrerbildung, Schulträger) aufzuzeigen und zu erproben. Im Frühjahr 2000 wurde daher zunächst ein kleines Netz von insgesamt 6 Sekundarstufen-Schulen gegründet, in dem neben dem Staatlichen Schulamt auch die Regionalstelle der Hessischen Lehrerfortbildung (HELP) und das Studienseminar für die Lehrämter an Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschulen für den Bereich Gießen/Vogelsbergkreis beteiligt waren. Die Auswahl der Netzschulen erfolgte aufgrund der Kenntnis von Schulentwicklungsprozessen unter den Gesichtspunkten eines ausgewogenen Verhältnisses von Landkreis und Stadtschulen sowie unter Berücksichtigung der Aspekte integrierte Gesamtschule/Schulformbezogene Gesamtschule und reinen Sekundarstufen I Schulen und solchen mit gymnasialer Oberstufe.

Die im Netzwerk organisierten Schulen begannen gemeinsam zu ermitteln, welche besonderen Angebote einzelne Schulen machen könnten bzw. in welchen Bereichen einzelne Schulen für sich Fortbildungsnotwendigkeiten und Entwicklungsnotwendigkeiten sahen. Die Moderation des Prozesses und die Organisation der Kommunikation zwischen den Beteiligten wurden einem Netzwerkkoordinator übertragen.

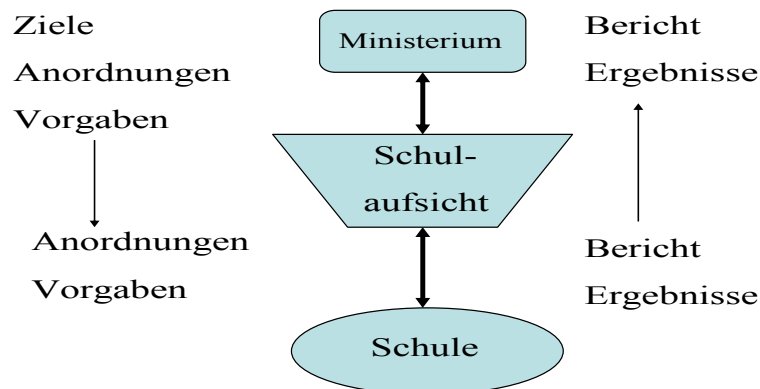
Die Zusammenarbeit bestand im ersten Jahr im Wesentlichen in einem Austausch bzw. in einer Anforderung der jeweiligen Angebote, weitete sich jedoch sehr schnell auch auf gemeinsame thematische Schwerpunktsetzungen aus, in denen neben den

Vorstellungen der Einzelschulen auch bildungspolitische Vorgaben und Vorhaben eine große Rolle spielten (Strategische Ziele, Vergleichsarbeiten etc.).

Steuerungsmodell des Netzwerks Voneinander Lernen

Das Netzwerk „Voneinander Lernen“ ist ein Beispiel dafür, wie innerhalb einer Region alle am schulischen Bildungsbereich beteiligten Partner und Institutionen zusammenarbeiten und ihre spezifischen Stärken und Möglichkeiten einbringen und ohne umfangreichen administrativen Aufwand die Qualität schulischer Bildung weiterentwickeln. Neben der Bereitschaft der verschiedenen Partner sich freiwillig an einem solchen Kooperationsmodell zu beteiligen, setzt dies vor allem ein verändertes bzw. erweitertes Verständnis von Schulaufsicht voraus. Es bedarf einer Schulaufsicht, die neben dem Verwalten sehr viel mehr Wert auf das Gestalten legt und bereits vorhandene Elemente und Steuerungsmöglichkeiten nutzt, um Potenziale besser als bisher ausschöpfen zu können. Sie benennt dabei weniger Ziele und Vorgaben, sondern gibt Unterstützung und verwendet Ressourcen gezielter zur Förderung von Entwicklungsprozessen und vertraut dabei auf die Eigenständigkeit und das Engagement der an diesem Prozess Beteiligten. Im Netzwerk Voneinander Lernen wird Schulaufsicht damit selber auch zum Partner.

Klassische Steuerung von Schulentwicklung



Die Verbindung zwischen staatlichen Vorgaben und Bildungszielen und den zunehmend selbständiger werdenden Schulen, die in Schulprogrammen eigene Entwicklungsschwerpunkte festgelegt haben, soll durch Einrichtung einer Gelenkfunktion geschaffen werden: Der regionale Koordinator als Vermittlungsinstanz zwischen Interessen und Bedürfnissen von Schulen und Kollegien einerseits und den Zielen und Vorgaben der Schulaufsicht und des Staates andererseits.

Damit sind die zwei zentralen Elemente eines Steuerungsmodells benannt in dem der **Schulaufsichtsbeamte** - im Gegensatz zur klassischen Steuerung - vor allem eine symmetrische, partnerschaftliche Form der Kooperation mit den Schulen praktiziert und der **regionale Koordinator** vor allem als Ansprechpartner der Schulen/Institutionen Multiplikator und Administrator zugleich ist.

Der Schulaufsichtsbeamte

- stellt die notwendigen personellen und zeitlichen Ressourcen zur Verfügung;
- begleitet den Prozess und steuert ihn als gleichberechtigter Partner im Netzwerk mit;
- bietet den Schulen und der Lehreraus- und -fortbildung eine andere Form der Kooperation an;
- unterstützt das Kooperationsprojekt auf vielfältige Weise nicht in Form von Kontrolle, sondern stärker inhaltlicher Zusammenarbeit.

Der regionale Koordinator

- agiert zwischen den beteiligten Institutionen und Schulen und stellt deren Wünsche und Interessen in den Mittelpunkt;
- koordiniert die Arbeit des Netzwerkes und hält den Prozess in Gang;
- gibt Anregungen, nimmt aber auch Anregungen auf initiiert Realisierungsschritte bzw. schlägt diese vor;
- ist als Ansprechpartner der Schulen/Institutionen Multiplikator und Administrator zugleich;
- hält den Kontakt zu allen Beteiligten und sorgt für die notwendigen organisatorischen Rahmenbedingungen und Absprachen;
- vermittelt den Schulen in Verbindung mit den Lehreraus- und -fortbildungsinstitutionen professionelle Unterstützung usw.

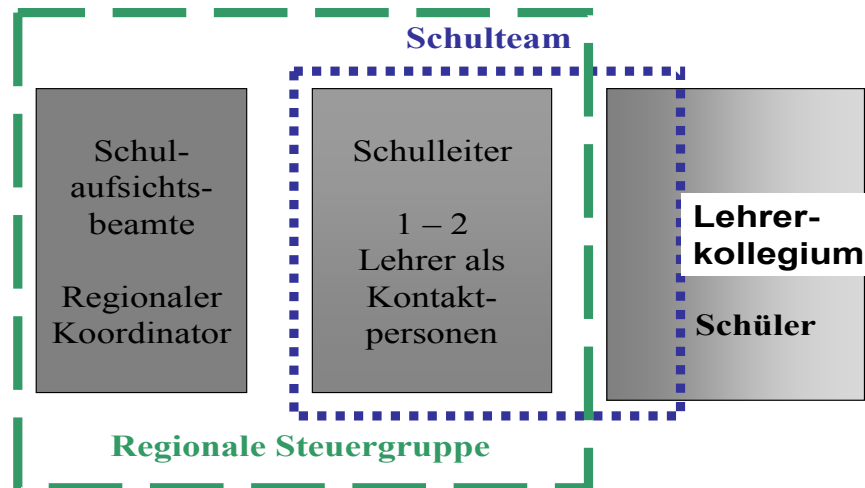
Von schulischer Seite wird dieses Modell – vor allem im Bereich der Sekundarstufenschulen - ergänzt durch ein Team aus **Schulleiter** bzw. einem **Mitglied der Schulleitung**, sowie mindestens einem **Mitglied des Kollegiums**, das von der Gesamtkonferenz als Ansprechpartner bestimmt wurde.

Der Schulleiter bzw. das Mitglied der Schulleitung nimmt eine Türöffner-Funktion wahr, leistet die Implementierung und Absicherung im schulischen Kontext, stellt Unterstützung (Zeit, personelle Ressourcen) bereit und bereitet Entscheidungen vor bzw. trifft sie.

Mitglieder des Kollegiums, die von der Gesamtkonferenz als Ansprechpartner bestimmt wurden übernehmen einen Teil der Information des Kollegiums über Arbeit und Angebote des Netzwerkes, sind Ansprechpartner/in nach innen und außen, haben eine Koordinatoren bzw. Vermittlungsfunktion, sind Teil innerschulischer Qualitätszirkel und arbeiten aktiv im Netzwerk mit.

Durch dieses Team können sowohl die Angebote des regionalen Kooperationsprojektes als auch die Nachfragen und Interessen der anderen Partner im Kollegium vermittelt werden.

Das Steuerungsmodell im Netzwerk Voneinander Lernen



Damit ist das zentrale Steuerungsmodell eines Netzwerkes beschrieben, das relativ flexibel ist und sich den jeweiligen Interessen und Bedürfnissen der beteiligten Partner anpassen kann, indem es

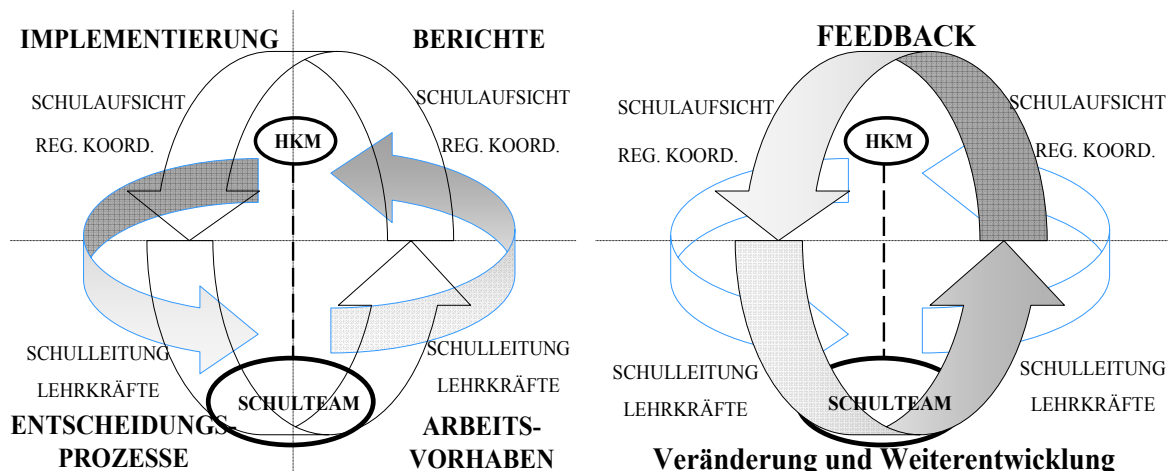
- jederzeit erweiterbar oder auch reduzierbar ist;
- zentral, dezentral oder auch bilateral zu strukturieren ist;
- inhaltlich mit unterschiedlichen Themen, Fragen und Aufgabenstellungen „gefüllt“ werden kann.

Schulaufsicht und Netzwerksteuerung

Mit Blick auf die Einflussnahme von Schulaufsicht auf die Steuerung pädagogischer Schulentwicklungsprozesse beinhaltet das dargestellte Steuerungsmodell zwei Kreisläufe (Steuerungs- bzw. Evaluationszyklen) mit Inputs, Entscheidungen, Aktivitäten und Evaluationsvorhaben, die sich gegenseitig beeinflussen und bedingen:

Horizontaler Steuerungszyklus

Vertikaler Steuerungszyklus



- 1. Im horizontalen Steuerungszyklus auf der Ebene der partnerschaftlich handelnden Institutionen** ist das Staatliche Schulamt Teil der operativen Ebene. Kooperation kann hier auf vielerlei Weise entstehen und stattfinden. Kernpunkt ist jedoch die freiwillige und informelle Basis des Netzwerkes, die es den Schulen ermöglicht, das zu tun, was man auf Grund der eigenen Entwicklungsnotwendigkeiten für notwendig hält und wofür man sich gemeinschaftlich entscheidet und nicht allein das, was von oben verordnet wird. Der Schulaufsichtsbeamte und der Regionale Koordinator als Teil der partnerschaftlich handelnden Institutionen spielen hier eine wichtige Rolle bei der Implementierung von Vorhaben, indem sie ihre Möglichkeiten nutzen, Ideen, Vorschläge, bildungspolitische Vorgaben (z.B. Strategische Ziele wie die Verbesserung der Lesekompetenz) aber auch Ergebnisse der unterschiedlichen Evaluationsverfahren in die Entscheidungsebene einzubringen. Die neue Qualität des Steuermodells wird darin deutlich, dass über eine Realisierung der Vorhaben letztlich aber die Handelnden selbst entscheiden. Die drei **Grundprinzipien** des Netzwerkes sind: Freiwilligkeit, Praxisorientierung und Kooperative Grundstruktur. Damit werden die Schulteams, die ihre eigenen individuellen Entwicklungsnotwendigkeiten auf der Grundlage vorhandener Evaluationsergebnisse (extern wie intern) und getroffener Zielvereinbarungen im Blick haben, zu den wesentlichen Handlungs- und Entscheidungsträgern.
- 2. Im vertikalen Steuerungszyklus zwischen den Institutionen** ist das Staatliche Schulamt Teil der Linie, des hierarchischen Aufbaus von Bildungsverwaltung. Es hat Kenntnis von den Evaluationsergebnissen der Einzelschule, hat Einblicke in die Entwicklungspotenziale der im Netzwerk beteiligten Institutionen und trifft konkrete Absprachen und zukünftig auch Zielvereinbarungen nach durchgeführten Inspektionen. Vertrauen, als Basis für erfolgreiche Arbeitsprozesse, kann hier wie in allen anderen Zusammenhängen nicht verordnet werden, es muss wachsen und entsteht am besten im Umgang miteinander. Die Feedbackprozesse zwischen den handelnden Institutionen des Netzwerkes und den Rahmen setzenden Institutionen (Schulaufsicht, Kultusministerium) sind in diesem zweiten Evaluationszyklus

entscheidend. Sie können dieses notwendige Vertrauen schaffen, zu Veränderungen und Umsteuerungen auf den verschiedenen Ebenen führen (z.B. bei der Verfolgung und Umsetzung strategischer Ziele) und damit einen positiven Einfluss auf Schulentwicklung haben.

Ausblick

Nachdem der Erfolg des Vorhabens in der Zusammenarbeit mit den 6 Pilotschulen zunehmend öffentlich wurde (Gesamtpersonalrat, Kreiselternbeiräte, Information bei Dienstversammlungen, Presseveröffentlichungen) wuchs das Interesse von Seiten anderer Schulen. Eine im Sommer 2002 für alle Sekundarstufen-Schulen der Region durchgeführte Informationsveranstaltung mit dem Angebot einer Teilnahme im Netz, führte zur Erweiterung des Kreises auf 17 Schulen.

Im Sommer 2006 besteht das Netz aus 3 Teilnetzwerken, in denen jeweils mit dem Staatlichen Schulamts - einschließlich der regionalen Lehrerfortbildung - und den beiden Studienseminaren (Grund-, Haupt- und Real-, und Förderschulen sowie Gymnasien) rund 75% der Schulen der Region organisiert sind.

Für die Steuerung der notwendigen Prozesse hat sich bestätigt, dass reine Top-down Prozesse wie auch reine Bottom-up Prozesse keine nachhaltigen Veränderungsvorgänge in Gang setzen. Erst eine sinnvolle Verbindung von beiden Prozessen im Zusammenwirken von Schule und Unterstützungssystemen schafft die Voraussetzungen für die notwendigen Veränderungen. Das vorgestellte Modell zur Steuerung des Netzwerks Voneinander Lernen ist ein Beispiel für eine solche Form erfolgreicher Kooperation.

Erklärte Absicht der im Netz Beteiligten ist es, vom „Voneinander Lernen“ über das „Miteinander Lernen“ zur Entwicklung einer „Lernenden Region“ zu kommen.

Details zur Praxis der Arbeit im Netzwerk, zu den Abstimmungsprozessen und thematischen Schwerpunktsetzungen stellen Gruel sowie Jung-Krug/Wagner in den nachfolgenden Beiträgen vor.

Hans Joachim Gruel
Zur Praxis des regionalen Bildungsnetzwerkes
„Voneinander lernen – Sekundarstufe“

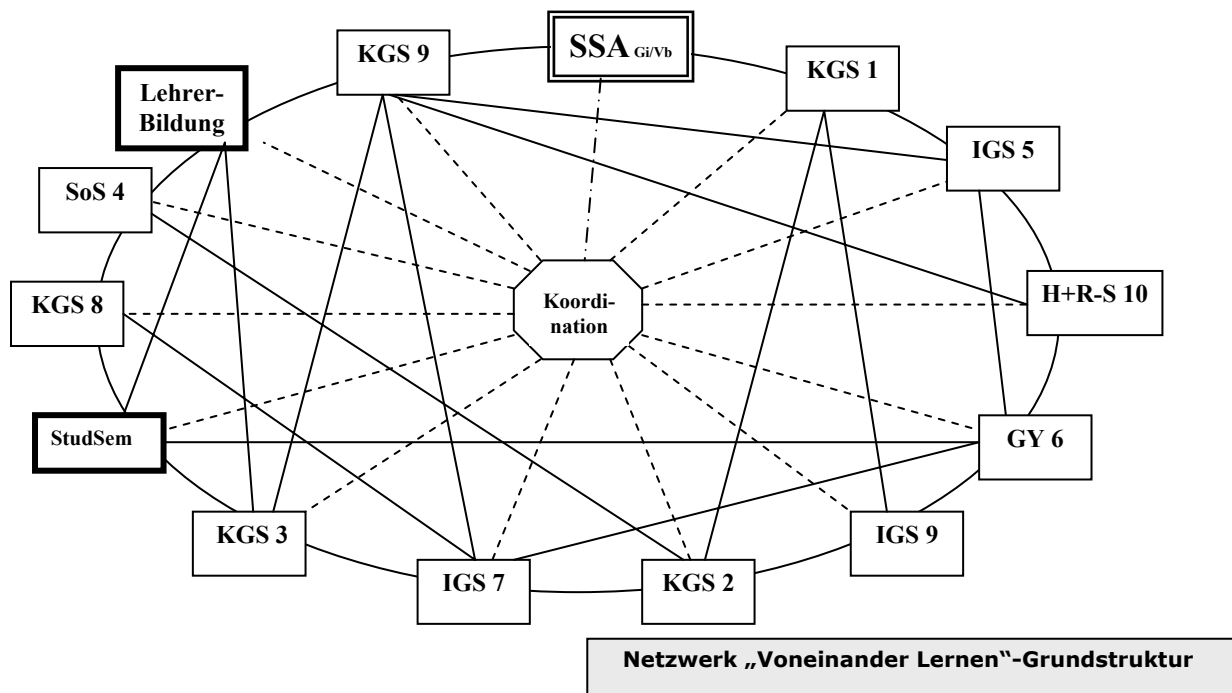
Die bekannte Maxime, dass es nicht nötig sei, das Rad immer wieder neu zu erfinden, ist auch im Rahmen schulischer Qualitätsentwicklung oft genug ausgesprochen worden. Ersparen wir uns allen also eine erneute Wiederholung und schauen uns stattdessen ein Beispiel genauer an, das versucht diese alte Forderung in einen veränderten Kontext regionaler Steuerung schulischer Entwicklungsprozesse zu integrieren.

Die jährlich neu vereinbarte und zu konzipierende Kooperation im regionalen Netzwerk „**Voneinander Lernen**“ (**VL**) (der Name ist gleichzeitig Programm und die kürzest mögliche Beschreibung der Arbeitsschwerpunkte und Strukturen), dem innerhalb des Schulamts-Bezirktes Gießen/Vogelsberg 26 und damit fast alle Sekundarstufen-Schulen, die Institutionen der Lehrerbildung sowie die Schulaufsicht angehören, beginnt mit einer Art Selbstevaluation bzw. Bestandsaufnahme: Welche Projekte, welche Erfahrungen, welche Angebote der eigenen Schulen sind so positiv, so erfolgreich (Best-Practice-Beispiele) und viel versprechend, dass sie für andere Teilnehmer des Netzwerkes von Interesse sein könnten? Welche Schwachstellen gibt es an der eigenen Schule? Welche Bereiche oder Fragen sollten bearbeitet werden? Welche Teilaspekte schulischer Qualitätsentwicklung sind für die eigene Institution wichtig und von größerem Interesse?

Dieser per **Rückmeldebogen** aktualisierte **Abgleich von Angeboten und Interessen** der teilnehmenden Schulen und Einrichtungen bildet die Basis für die gemeinsame Arbeit und bestimmt Schwerpunkte und Struktur der Kooperation für ein Schuljahr. Ein Blick auf so zustande gekommenen Listen zeigt, dass schulische Qualitätsentwicklung ein vielschichtiger und komplexer Prozess ist, der nicht immer der reinen Lehre und den Vorgaben des Ministeriums entspricht. Aber wie könnte das angesichts der Vielfalt der Schulen selbst eines Verwaltungsbereiches und der Besonderheit jeder Einzelschule auch anders sein. Neben aktuellen, eher von der Situation der Einzelschule abhängigen Fragen, Bedürfnissen und Verbesserungswünschen (z.B. „Schulhofgestaltung“; „Hausaufgabenbetreuung“; „Individuelle Förderpläne“, „Schulradio“; „Umgang mit dem Rauchen in den Toiletten“) finden sich hier in erster Linie die größeren Zusammenhänge schulischer Qualitätsentwicklung („Ganztägige Angebote“; „Öffnung von Schule“; „Berufsorientierung“; „Erreichen von Leistungsstandards“ „Verkürzung der Gymnasialzeit“, „Förderkonzepte“ etc.), wie sie zum Beispiel auch in den vier „Strategischen Zielen“ des HKM vorgegeben und von der Bildungsverwaltung umzusetzen sind. Die Schulaufsicht in ihrer Rolle als VL-Partner nutzt ebenfalls die Möglichkeit, solche Themenbereiche („Verbesserung der Lesekompetenz“; „Verringerung der Zahl der Schulabbrecher“ etc.) in die Arbeit des Netzwerkes einzubringen. Der so entstandene Abgleich zeigt darüber hinaus, dass es neben speziellen Einzelinteressen gemeinsame Aspekte und Fragestellungen gibt, die für eine Reihe von Schulen von Bedeutung sind und bei denen sich eine Kooperation über Schulgrenzen hinweg lohnt. Schulen wollen im Netzwerk aus nachvollziehbaren Gründen nicht selten das tun, was sie aufgrund bildungspolitischer Vorgaben auch tun sollen.

Der **regionale Koordinator** des Netzwerkes – zentrale Instanz eines solchen Kooperationsmodells – gibt die auf diese Weise gesammelten Informationen (**Angebote/Interessen der Partnerschulen**) per E-Mail oder Homepage an alle weiter, so dass über die jeweiligen schulischen Kontaktpersonen die Möglichkeit besteht, direkt Kontakt mit dem Anbieter aufzunehmen und einen gemeinsamen

Termin zu vereinbaren. Auf diese Weise kann man z.B. mit interessierten KollegInnen direkt in eine „SchuB- bzw. Praxis-Klasse“ hinein gehen und vor Ort mit Schülern und den jeweils Verantwortlichen über deren Erfahrungen sprechen oder sich die Streitschlichter-Gruppe aus einer der Partnerschulen in die Gesamtkonferenz der eigenen Schule holen, weniger um dort einen erneuten theoretischen Exkurs zu bekommen, als vielmehr um Schüler gewissermaßen in Aktion zu sehen und zu erleben. Solche **bilateralen Kontakte** bieten neben dem angesprochenen hohen Praxisbezug eine Reihe weiterer Vorteile. Sie sind auch ohne Koordinator einfach und schnell zu organisieren, gehen von den eigenen Bedürfnisse aus, beziehen KollegInnen direkt ein, helfen die eigenen Vorstellungen zu klären und sind ein wichtiger Beitrag zu einer besseren Kooperation über Schulgrenzen hinweg.



Der Abgleich von Interessen und Angeboten bietet, wie bereits angesprochen, außerdem die Möglichkeit, **Schwerpunkte** (z.B. wenn mehrere Schulen ähnliche Interessen zurück melden) zu erkennen und Vorschläge für die jeweils auf ein Schuljahr angelegte Zusammenarbeit innerhalb des Netzwerkes zu machen. Über solche **gemeinsamen Vorhaben** und die für deren Bearbeitung günstigste **Arbeitsformen** verständigen sich alle teilnehmenden Schulen und Institutionen auf einem gemeinsamen Planungs- und Vorbereitungstreffen.

Hier kommt dem **regionalen Koordinator** ebenfalls die zentrale Rolle zu, denn er ist nicht nur Vermittlungsinstanz, die Wünsche, Angebote und Interessen der Teilnehmer aufnimmt, Kontakte vermittelt und Informationen weitergibt, sondern er ist darüber hinaus auch Administrator und Multiplikator, gibt eigene Anregungen, macht Realisierungsvorschläge, schafft die organisatorischen Rahmenbedingungen, steuert und begleitet den gemeinsamen Arbeitsprozess. Insofern ist es wichtig, dass er die Situation in den Schulen beurteilen kann, konsequent deren Perspektive in den Mittelpunkt seiner Koordinatorentätigkeit stellt, aber auch mit Schulentwicklungsprozessen vertraut ist. In der Regel bereitet der Koordinator gemeinsame Veranstaltungen des Netzwerkes vor, leitet solche Sitzungen (Planungs- und Bilanztreffen, Thementage, Workshops, Projekte etc.), nimmt an

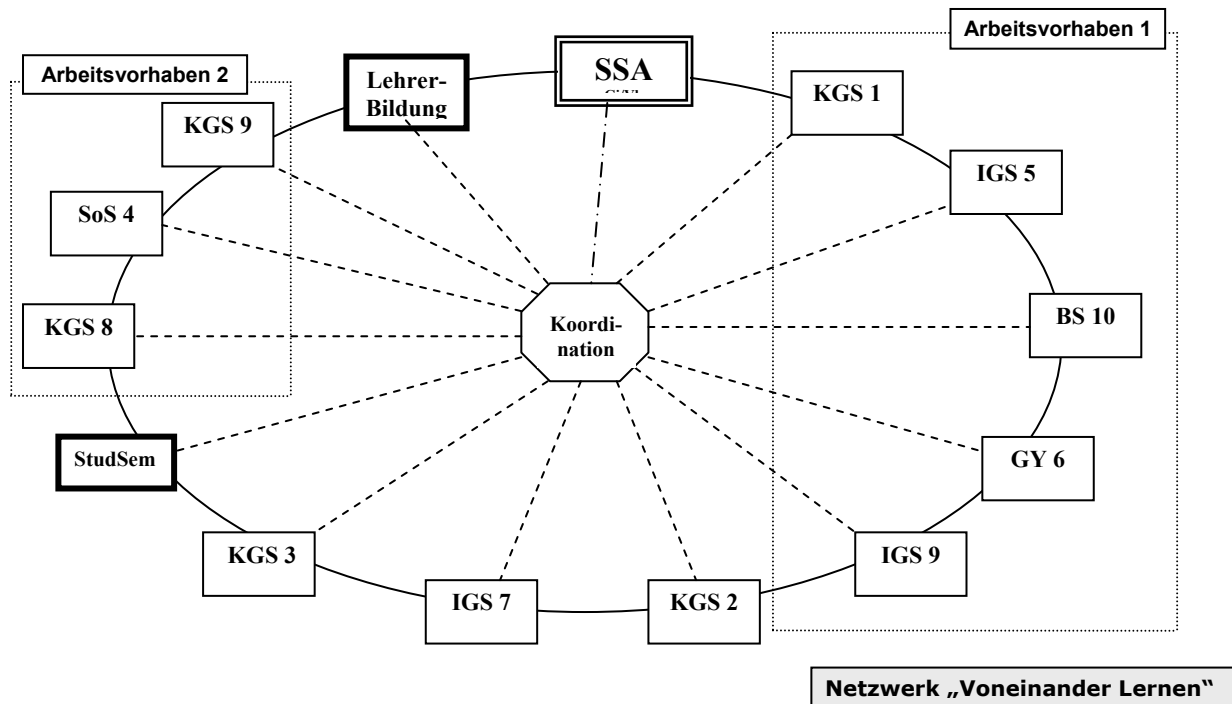
Arbeitsgruppensitzungen teil und sorgt dafür, dass Informationen ausgetauscht (Homepage, E-Mail) werden und die organisatorische Kontinuität (Tagungsorte, Terminplanung, Protokolle etc.) gewahrt bleibt.

Für das **Schuljahr 2005/2006** verständigten sich die 26 Mitglieder des Netzwerkes „Voneinander lernen“ (Studienseminare, Staatliches Schulamt, Fortbildung, 10 Kooperative und 7 Integrierte Gesamtschulen, 1 Sonderschule, 3 Haupt- und Realschulen, 2 Gymnasien) auf folgende **Arbeitsschwerpunkte**:

- Ganztägige Angebote
- Berufsorientierung im Realschulbereich
- Verbesserung der Lesekompetenz
- IGS und Gymnasialzeitverkürzung („Ein Jahr mehr!“)
- Verringerung der Zahl der Schüler ohne Schulabschluss
- Jahrgangs- und Vergleichsarbeiten
- Gesprächsforum Schulleitung
- Lehrerfortbildung und Akkreditierung von Veranstaltungen
- Individuelle Förderpläne

Zu diesen **Themenbereichen**, die sowohl Aktivitäten aus dem letzten Schuljahr fortführten als auch auf aktuelle Bedürfnisse aus den Schulen eingingen, fanden neben den bereits erwähnten bilateralen Kontakten und den Treffen kleinerer Teilgruppen (z.B. zur Erarbeitung von schulübergreifenden Vergleichsarbeiten) insgesamt 30 gemeinsame Veranstaltungen statt, von denen wiederum 12 auch als offizielle Fortbildungsveranstaltungen mit zusammen 384 TeilnehmerInnen akkreditiert waren. Interessierte KollegInnen aus den beteiligten Schulen und Institutionen treffen sich zu Thementagen (z.B. Ganztägige Angebote), Workshops (z.B. Akkreditierung, Individuelle Förderpläne, Schülerfirmen), regelmäßigen Arbeitsgruppen (z.B. Lesekompetenz, Realschule) oder offenen Gesprächsforen (z.B. IGS, Schulleitungen), d.h. das Netzwerk praktiziert unterschiedliche **Arbeitsformen**, die einerseits kontinuierliche Zusammenarbeit über ein Schuljahr hinweg garantieren und andererseits auf aktuelle Wünsche und Bedürfnisse der beteiligten Schulen und Institutionen reagieren. Hinweise und Beispiele hierzu finden sich auf der VL-Homepage: www.voneinander-lernen.de/sekundarstufe.

Entsprechend der drei **Grundprinzipien** des Netzwerkes (Freiwilligkeit – Praxisorientierung – Kooperative Grundstruktur) sind zwar alle Teilnehmer an der Planung und organisatorischen Strukturierung der gemeinsamen Arbeit beteiligt, entscheiden aber selbstständig, an welchen „Voneinander lernen“ – Aktivitäten sie in welcher inhaltlichen wie personellen Intensität teilnehmen wollen.



Es bleibt also der Einzelschule überlassen, ob sie ihr Ganztagsangebot im Rahmen eines Thementages für alle Interessierten präsentiert, sich an der Erarbeitung und Durchführung von schulübergreifenden Vergleichsarbeiten beteiligt, regelmäßig in AGs mitarbeitet, bilaterale Kontakte nutzt, Gesprächsforen besucht, Veranstaltungen des Netzwerkes an der eigenen Schule organisiert oder aufgrund aktueller Gegebenheiten an der eigenen Schule solche Aktivitäten ausbaut, reduziert oder auch genau dosiert. Diese **offene Struktur** schafft die Möglichkeit gezielt im regionalen Kontext vorhandene Ressourcen zu nutzen und sehr flexibel auf die unterschiedlichen Wünsche und Bedürfnisse der ja auch unterschiedlich strukturierten und entwickelten Schulen einzugehen, ohne dabei übergeordnete Ziele zu vernachlässigen.

Die zwei Beispiele „Gesprächsforum Schulleitung“ und „Vergleichsarbeiten“ zeigen relativ deutlich die besondere Arbeitsweise innerhalb des Netzwerkes. Das „**Gesprächsforum Schulleitung**“ geht auf eine Anregung von KollegInnen aus verschiedenen VL-Schulen zurück, die das Bedürfnis äußerten sich über Schul- und Schulträgergrenzen hinweg in strukturierter Form über schulorganisatorische Fragen und Aspekte der Schulentwicklung auszutauschen. In regelmäßigen Abständen trifft sich seither eine relativ große Gruppe von Schulleitungsmitgliedern der meisten VL-Schulen in den frühen Abendstunden an einem zentralen Ort, um unter der Moderation des regionalen Koordinators vorher verabredete Themen zu diskutieren, Informationen auszutauschen und den jeweiligen Stand an der eigenen Schule in das gemeinsame Gespräch mit einzubringen. Dazu können Gäste (z.B. Universität, Schulträger) eingeladen werden, die als Experten zur Verfügung stehen und sich am Informationsaustausch beteiligen. Wenn man ein solches Gesprächsforum etwa mit einer Schulleiterdienstversammlung vergleicht, die naturgemäß eine andere Zielsetzung und Funktion haben muss, dann wird unmittelbar deutlich, welche Vorzüge diese Form der Kooperation hat. An die Stelle der dort eher in eine Richtung verlaufenden Kommunikation tritt in einer offen konzipierten Runde neben die Information der lebendige Diskurs zwischen Partnern auf gleicher Augenhöhe, die eine hohe Kompetenz besitzen, ihre konkreten Praxiserfahrungen einbringen und

zudem Inhalte, Themen und Gesprächsanteile mitbestimmen können. Der Schulaufsichtsbeamte verlässt eine solche Veranstaltung genauso mit Gewinn wie der Funktionsstelleninhaber oder Schulleiter, denn zum einen erhält man eventuell neue Einsichten (z.B. durch konkrete Antworten auf gezielte Fragen oder Hinweise auf die Situation in den Schulen) oder bekommt an der täglichen Praxis orientierte Informationen (z.B. in Form von Erfahrungsberichten und neuen Ideen) oder kann sinnvolle Vorschläge einbringen, zum anderen wird der regionale Zusammenhalt gestärkt, der für die Schulentwicklung von großer Bedeutung ist. Insofern kann eine solche Arbeitsform aufgrund ihrer höheren Intensität eine sinnvolle und wichtige Ergänzung zu vielen Veranstaltungen der Schulaufsicht sein.

Wie Schulaufsicht und Schulen innerhalb des Netzwerkes zusammenarbeiten können, „Top down“ – Ansprüche und „Bottom up“ - Bedürfnisse sich wechselseitig ergänzen, zeigt auch das Beispiel **„Vergleichsarbeiten“**, in manchen Schulamtsbezirken ein nicht unproblematischer Arbeitsbereich. Als in Hessen die zentralen Abschluss-Prüfungen im Haupt- und Realschulbereich eingeführt wurden, kam aus zahlreichen VL-Schulen der Wunsch nicht nur auf die mündlichen Prüfungen in VL-Veranstaltungen (Thementage, Workshops, bilaterale Kontakte) einzugehen, sondern die SchülerInnen gemeinsam auch auf die schriftlichen Prüfungen vorzubereiten. In diesem Zusammenhang ergab sich die für die gemeinsame Arbeit konstitutive Möglichkeit den vom Staatlichen Schulamt eingebrachten Vorschlag auf Durchführung schulübergreifender Vergleichsarbeiten im Netzwerk zu realisieren und dies gleichzeitig mit Bedürfnissen und Interessen von KollegInnen (Unsicherheit angesichts unbekannter Prüfungen, Rückmeldung zum Leistungsstand der eigenen Lerngruppe im Vergleich mit anderen Schulen der Region) zu verbinden. Auf der VL – Planungskonferenz wurde darauf hin in Absprache und mit Zustimmung des Staatlichen Schulamtes unter Federführung des Koordinators die Idee entwickelt auf der Basis sog. „Jahrgangsarbeiten“, die sich auf den Stoff eines Halb- oder Schuljahres beziehen, über Schulgrenzen hinweg Vergleichsarbeiten zu konzipieren, diese auf freiwilliger Basis zu einem verabredeten gemeinsamen Termin an allen interessierten Schulen schreiben zu lassen und anschließend die in anonymisierter Form (man erfährt nur die eigenen Zahlen, aber nicht, welche Schule sich hinter den anderen Werten verbirgt) veröffentlichten Ergebnisse in einem Bilanztreffen gemeinsam zu besprechen und auszuwerten. Was 2002/03 mit 8 VL-Schulen begann, hat sich im letzten Schuljahr auf eine Beteiligung von 19 Schulen weiter entwickelt, Während die Abschluss-Klassen der Haupt- und Realschule inzwischen gar nicht mehr mit einbezogen sind, hat sich der Anteil gymnasialer Lerngruppen in den letzten Jahren vervierfacht. Dass seit nunmehr vier Jahren immer wieder andere KollegInnen aus einer wachsenden Zahl von VL-Schulen unterschiedliche Vergleichsarbeiten in Deutsch, Mathematik und Englisch ohne Fahrtkostenerstattung oder zeitliche Entlastung, also freiwillig, in kleinen Teilgruppen konzipieren, über den Koordinator sammeln, zu einem gemeinsamen Termin an die beteiligten Schulen verschicken, Ergebnisse ihrer Schule sehr zuverlässig an den Koordinator zurückmelden und anschließend in einem größeren regionalen Auswertungstreffen ihre Ergebnisse reflektieren und diskutieren, kann ein Hinweis darauf sein, dass das Kooperationsprojekt „Voneinander Lernen“ Interessen oder Bedürfnisse abdecken kann, die bei Anwendung der traditionellen Steuerungsinstrumente zu kurz kommen. Die Schulaufsicht kann sicher sein, dass in ihrem Verantwortungsbereich Vergleichsarbeiten mit hohem Nutzen für die beteiligten KollegInnen geschrieben werden, ohne sie selber initiieren oder

anmahnen zu müssen und hat darüber hinaus ein neues Evaluationsinstrument gewonnen.

Zusammenfassend lässt sich aus Sicht des Schulleiters und regionalen Koordinators feststellen, dass die gemeinsame Arbeit im Rahmen des Netzwerkes „Voneinander lernen“ sicherlich in Teilbereichen konzeptionell weiter entwickelt werden kann, dass aber trotz solcher Anpassungsnotwendigkeiten der erkennbare Erfolg des beschriebenen Kooperationsmodells in erster Linie auf seine abschließend skizzierten **Stärken** zurückzuführen ist:

- + die sehr hohe Akzeptanz bei KollegInnen oder seine „Basis- bzw. Unterrichtsnähe“
- + die neuen Formen der Kooperation von Bildungsinstanzen, Schulen und Kollegien
- + seine konsequente Praxisorientierung
- + die mit ihm verbundenen Hilfs- und Unterstützungsangebote
- + seine Offenheit und Flexibilität
- + seine einfache Struktur: Wenig Ressourcen, wenig Voraussetzungen, wenig Aufwand
- + die Einbeziehung von und die Orientierung an den Schulen und deren Interessen
- + die Stärkung der Selbstständigkeit und Eigenverantwortung von Schulen
- + sein Beitrag zur Öffnung von Schule und Unterricht
- + die Nutzung vorhandener Möglichkeiten und Kenntnisse,
- + die Verbreitung von „Best practice“-Beispielen
- + die Stärkung regionaler Zusammenhänge bzw. sein Beitrag zu einer „Bildungsregion“

Tanja Jung-Krug / Manuela Wagner
Zur Praxis des regionalen Bildungsnetzwerkes
„Voneinander Lernen – Grundschule“

Die Grundidee

Das Netzwerk Voneinander Lernen Grundschule folgt der Leitidee, den Austausch von Ideen, Materialien und Visionen der 76 Grundschulen des Schulamtsbereichs Gießen / Vogelsbergkreis zu initiieren und zu organisieren, um in der Kooperation zu einer Optimierung von Schule und Unterricht beizutragen.

Die hohe Zahl der Schulen auf relativ begrenzter Fläche deutet an, dass es sich hier vor allem um viele kleinere Grundschulen handelt. Gerade kleine Systeme haben unter dem Veränderungsdruck ein besonderes Interesse an einem Austausch mit anderen und nutzen dieses Forum, obwohl gerade sie durch die geringe Anzahl von Kollegen an ihrer Schule eine deutliche Mehrbelastung im Arbeitsalltag auf sich nehmen müssen. Für sie ist die Gewinn bringende Erfahrung, dass aus vielfältigen Ideen der schulischen Praxis Neues entsteht und zu einem Ganzen vereint. Die persönliche Weiterentwicklung ist außerdem ein wesentliches Moment für das Engagement im Netzwerk.

Entwicklung

Obwohl das Netzwerk Grundschule erst seit drei Jahren besteht, ist die Zahl der teilnehmenden Schulen in diesem Zeitraum auf mittlerweile 45 angewachsen. Zu Beginn eines jeden Schuljahres werden alle Schulen im Aufsichtsbezirk zu einer Auftaktveranstaltung eingeladen, an der sie ihre Themenwünsche und Arbeitsschwerpunkte benennen können, um sich dann in regionalen Arbeitsgruppen zur Weiterarbeit zusammen zu finden. Die freiwillige Mitarbeit im Netzwerk ist grundsätzlich für ein Jahr angedacht, damit eine Konstanz in den Arbeitsgruppen gewährleistet ist.

Inhalte

Themengebiete entstehen einerseits durch die an die Schulen herangetragenen Aufgaben, wie z.B. die Erstellung eines schuleigenen Lesekonzeptes oder die Entwicklung von Förderplänen. Andererseits haben die Kollegen hier auch die Möglichkeit, eigenen grundschulspezifischen Problemstellungen, den Phänomenen der Dyskalkulie, den Lese-, Rechtschreibschwierigkeiten oder der Gewaltprävention mit möglichen Handlungsstrategien zu begegnen. Im Kontext des sozialen Lernens werden beispielsweise Streitschlichtermodelle diskutiert und weiter entwickelt. Es geht aber auch darum, Lehrwerke auf aktuelle Standards zu überprüfen und ergänzende Materialien zu erstellen und zu erproben.

Die regelmäßig stattfindenden Foren des Netzwerkes dienen dann dazu, die Arbeitsergebnisse der Gruppen transparent zu machen und interessierten Kolleginnen und Kollegen die Materialien zur Verfügung zu stellen. Häufig ergibt sich aus diesem Austausch der Bedarf an weiterführenden Fortbildungsveranstaltungen

oder Ideen zur Weiterarbeit. So profitieren alle Netzwerker auch von der Arbeit den anderen Gruppen.

Organisation des Netzwerks Grundschule

Im Rahmen einer Auftaktveranstaltung zu Beginn des Schuljahres werden zunächst Themenvorschläge präsentiert, so dass die Teilnehmer sich einem Schwerpunkt zuordnen können. In der ersten konstituierenden AG-Sitzung werden bereits erste Absprachen zur Themenstrukturierung und Weiterarbeit getroffen, so dass nach dem Auftakttreffen die Weiterarbeit reibungslos verlaufen kann. Dabei finden sich häufig Schulen in regionaler Nähe zusammen, aber auch über die Schulverbundsgrenzen hinaus arbeiten die Kollegen zusammen und nehmen so auch weitere Anfahrtswege in Kauf.

Interne AG Organisation

Anders als im Netzwerk Sekundarstufe setzt der Grundschulbereich auf die Rolle eines internen AG-Ansprechpartners, der die Schnittstelle zwischen den teilnehmenden AG-Kollegen und den Netzwerkkoordinatorinnen darstellt. Die Aufgabe des AG-Ansprechpartners ist einerseits die Übermittlung der aktuellen Arbeitsschwerpunkte und Termine, andererseits aber auch die Weitergabe von Fortbildungswünschen und konkreten Bedürfnissen, die sich aus der Arbeit der Gruppe ergeben. Um eine möglichst hohe Transparenz der AG-Arbeit zu gewährleisten und „Seiteneinsteigern“ die Möglichkeit zu geben, in eine laufenden AG einzusteigen, werden der aktuelle Arbeitsschwerpunkt und wichtige Termine auf der Homepage <http://www.voneinander-lernen.de/?Grundschule> veröffentlicht.

Bilanztreffen

Damit alle teilnehmenden Kollegen Einblicke in den aktuellen Arbeitsstand der einzelnen Gruppen erhalten und von den Erkenntnissen profitieren können, findet jeweils zum Halbjahr ein Zwischenbilanztreffen statt. An diesem Nachmittag präsentieren die Arbeitsgruppen ihre aktuellen Ergebnisse auf dem so genannten Marktplatz. An einzelnen Informationsständen haben die Netzwerk-Teilnehmer die Möglichkeit, mit anderen Arbeitsgruppen ins Gespräch zu kommen und über wesentliche Aspekte oder Fragestellungen zu diskutieren. Häufig werden hier Schnittstellen zwischen einzelnen Gruppen deutlich, die wiederum die inhaltliche Weiterentwicklung der Gruppen und die Erweiterung der Perspektiven begünstigt. Evaluation und Reflexion sind außerdem die Inhalte eines jeden Bilanztreffen am Ende des Schuljahres. Kritik und Anmerkungen erhalten hier Raum, um die Arbeit im kommenden Jahr zu verbessern und weiter zu entwickeln.

Thementage

Ein wichtiger Baustein im Netzwerk Voneinander Lernen, sind die regelmäßigen Thementage. Die Inhalte dieser Fortbildungen entstehen meist aufgrund aktueller Veränderungen im Schulalltag oder nehmen Bezug auf konkreten Weiterbildungs-

bedarf einzelner Arbeitsgruppen. Neben der Qualifizierung haben die Netzwerkcollegen hier außerdem die Möglichkeit, über ihre eigentliche Arbeitsgruppe hinaus wieder in Austausch mit anderen Kollegen zu treten.

Folgende Thementage wurden bereits durchgeführt:

- Gewaltpräventions- und Streitschlichter-Modelle im Grundschulalltag
- Bewegung und Wahrnehmung als Grundlage für Lernen, Verhalten und Leisten
- Umgang von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten
- Neuregelungen der deutschen Rechtschreibung
- Einsatz und Effekte von „Drum Circles“ im Unterricht

Im vergangenen Schuljahr

Beim Auftakttreffen im vergangenen Schuljahr verabredeten sich über 60 Kolleginnen und Kollegen zur (Weiter)Arbeit in regionalen Netzwerk-AGs. Die Schwerpunkte im vergangenen Jahr waren:

- „Effektive Leseförderung“
- „Schuleigenes Lesekonzept“
- „Die Neuregelungen der deutschen Rechtschreibung“
- „Dyskalkulie“
- „Was ist guter Mathematikunterricht?“
- „Entwicklung eines schuleigenen Curriculums für das Fach Mathematik“
- „Arbeit mit Kindern mit besonderen Bedürfnissen“
- „SchulleiterInnen-Forum“

In den zahlreichen Arbeitstreffen wurden Konzepte und Unterrichtsmaterialien erarbeitet und so strukturiert, dass sie für andere Kollegen auch einsetzbar sind. Erfreulich ist, dass *alle* Beteiligten des „Teams Schule“ die Plattform des Netzwerks nutzen, denn auch Schulleiterinnen und Schulleiter tauschen sich in einem eigenen Forum über die Grenzen des Schulverbundes aus.

Die Netzwerkkoordinatorinnen

„So viel wie nötig, so wenig wie möglich“ – so lässt sich prägnant die wesentliche Rolle der Koordinatorinnen beschreiben. Sie verstehen sich als Bindeglied zwischen den Schulen und dem Staatlichen Schulamt. Ihr Aufgabenbereich besteht unter anderem aus der Organisation von Thementagen, der Auswahl von geeigneten Referenten, der Gestaltung und Pflege der Homepage und der Koordination der Information zwischen den einzelnen Instanzen. Sie sind Ansprechpartnerinnen für Anregungen, Ideen und Kritik. Innerhalb einer transparenten Struktur versuchen die Netzwerkkoordinatorinnen durch ihre Beiträge, die Individualität und Interessen der Teilnehmer zu stärken und zu fördern.

Vielleicht einer der positivsten Effekte des Netzwerkes ist aber, dass die einzelnen Kollegen durch die kontinuierliche Zusammenarbeit nun auch außerhalb der Netzwerkstrukturen mehr und mehr miteinander kooperieren und sich unterstützen.

Verzeichnis der Quellen

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), Carl Bertelsmann Preis 1996 – Innovative Schulsystems im internationalen Vergleich, Band 1 Dokumentation zur internationalen Recherche, Gütersloh 1996

Department of Education and Science, Evaluation Support & Research Unit, Whole School Evaluation – Report on the 1998/99 Pilot Project, Dublin 1999

Department of Education and Science, Evaluation Support & Research Unit, Evaluating schools – Criteria for use in self-evaluation and external evaluation of schools, Dublin June 2001

Europäische Kommission, Benchmarks für die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa; Brüssel, 20. November 2002, IP/02/1710

Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur, Bericht über die Qualität der schulischen Bildung in Europa, Sechzehn Qualitätsindikatoren, Luxemburg 2001

Fullan, M., The New Meaning of Educational Change, Third Edition, New York and London, 2001

HM Inspectorate of Education, How good is our school? Self-evaluation using quality indicators, 2002 Edition, Edinburgh 2002

MacBeath, J.; Meuret, D.; Schratz, M.; Jakobsen, Lars Bo.; Evaluation quality in school education, A European pilot project, Final Report, European Commission, Education, Training, Youth, June 1999

Ministerio da Educação, Integrated evaluation of schools, concept and procedures, concise version, Lisboa, 2001

Qualität in Schulen, QIS, Reihe: Zukunft, Bildung, Kultur des BMUK, Wien, September 1999

Schatz, M. Quality Partnership from a comparative perspective, in: QPR Newsletter, No. 1, Frankfurt am Main, June 2001

SICI, Inspectorates of Education in Europe, A descriptive study, Brussels, 1999

Stern, C. / Döbrich, P. (Hrsg.), Wie gut ist unsere Schule? Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh 1999

The Scottish Office, Education and Industry Department, How good is our school? Self-Evaluation using performance indicators, Edinburgh 1996

The Standing International Conference of central and general Inspectorates of Education (SICI) - www.sici-inspectorates.org.be

www.bertelsmann-stiftung.de

www.kmk.de

www.voneinander-lernen.de/sekundarstufe.

<http://www.voneinander-lernen.de/?Grundschule>

Verzeichnis der Autoren

Döbrich, Dr. Peter, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Frankfurt am Main; Leiter des Projektes „SchulEntwicklung und Lehrerarbeit (SEL)“

Gruel, Hans-Joachim, Schulleiter der Vogelsbergschule Schotten, Hessen; Regionaler Koordinator des Netzwerkes „Voneinander-lernen“ – Sekundarstufe

Jung-Krug, Tanja, Regionale Koordinatorin des Netzwerkes „Voneinander-lernen“ – Grundschule, Staatliches Schulamt für den Landkreis und die Stadt Gießen und den Vogelsbergkreis

Kipp, Heinz, Leiter des Staatlichen Schulamtes für den Landkreis und die Stadt Gießen und den Vogelsbergkreis

O'Neill, Michael, Director of the Department of Education, North-Lanarkshire Council, Schottland

Schnell, Dr. Herbert, LMR a.D., Leiter des Arbeitskreises „Qualitätssicherung“ der Deutschen Gesellschaft für Bildungsverwaltung (DGBV)

Schratz, Univ.Prof. Dr. Michael, Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Universität Innsbruck, Österreich

Wagner, Manuela, Regionale Koordinatorin des Netzwerkes „Voneinander-lernen“ – Grundschule, Staatliches Schulamt für den Landkreis und die Stadt Gießen und den Vogelsbergkreis

Materialien zur Bildungsforschung

Herausgegeben von der Gesellschaft zur Förderung
Pädagogischer Forschung und dem Deutschen Institut
für Internationale Pädagogische Forschung

Band 1

Renate Martini: „Schulautonomie“. Auswahlbibliographie 1989-1996. 1997. 220 S. ISBN 3-923638-17-5. € 17,15.

Band 2

Clive Hopes: Assessing, evaluating and assuring quality in schools in the European Union. 1998. 211 S. ISBN 3-923638-19-1. € 17,15

Band 3

Clive Hopes: Beurteilung, Evaluation und Sicherung der Qualität an Schulen in der Europäischen Union. 1998. 167 S. ISBN 3-923638-20-5. € 14,30

Band 4

Peter Döbrich, Ingrid Plath, Heinrich Trierscheid (Hrsg.): **ArbeitsPlatz-Untersuchungen** mit Hessischen Schulen. Zwischenergebnisse 1998. 1999. 272 S. ISBN 3-923638-21-3. € 17,15

Band 5

Hermann Avenarius/Hans Döbert (Hrsg.): „Schule in erweiterter Verantwortung“. Ein Berliner Modellversuch (1995 bis 1998). Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung. 1998. 89 S. ISBN 3-923638-22-1. (vergriffen)

Band 6

Peter Döbrich/Harry Neß (Hrsg.): EUROPASS-Berufsbildung – Anstoß und Projekt im nationalen Reformprozess –. Fachtagung am 2. Juni 1999. 2000. 156 S. ISBN 3-923638-24-8. € 14,30

Band 7

Peter Döbrich (Hrsg.): Qualitätsentwicklung im naturwissenschaftlichen Unterricht. Fachtagung am 15. Dezember 1999. 2002. 68 S. ISBN 3-923638-25-6. € 10,00

Band 8

Harry Neß/Peter Döbrich (Hrsg.): Doppeltqualifizierende Bildungswege – ein europäisches Modell für die Zukunft?! Fachtagung am 19. September 2001. 2003. 162 S. ISBN 3-923638-26-4. € 14,30

Band 9

Peter Döbrich/Bernd Frommelt (Hrsg.): Europäisierung und Reform der Lehrerbildung in Hessen und Rheinland-Pfalz. Jahrestagung am 26. und 27. März 2003. 2004. 78 S. ISBN 3-923638-27-2. € 10,00

Band 10

Brigitte Steinert/Marius Gerech/Eckhard Klieme/Peter Döbrich: Skalen zur Schulqualität: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. ArbeitsPlatzUntersuchung (APU)/Pädagogische Entwicklungsbilanzen (PEB). 2003. 170 S. ISBN 3-923638-28-0. € 14,30

Band 11

Martina Diedrich/Hermann Josef Abs/Eckhard Klieme: Evaluation im BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben: Skalen zur Befragung von Schüler/-innen, Lehrer/-innen und Schulleitungen. 2004. 189 S. ISBN 3-923638-29-9. € 18,60

Band 12

Hermann Josef Abs/Peter Döbrich/Erika Vögele/Eckhard Klieme: Skalen zur Qualität der Lehrerbildung – Dokumentation der Erhebungsinstrumente: Pädagogische Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren (PEB-Sem). 2. überarb. Auflage. 2005. 125 S. ISBN 3-923638-30-2. € 14,30

Band 13

Katrin Rakoczy/Alex Buff/Frank Lipowsky: Teil 1: Befragungsinstrumente. In: Eckhard Klieme/Christine Pauli/Kurt Reusser (Hrsg.): Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“. 2005. 297 S. ISBN 3-923638-31-0. € 19,60

Band 14

Frank Lipowsky/Barbara Drollinger-Vetter/Johannes Hartig/Eckhard Klieme: Teil 2: Leistungstests. In: Eckhard Klieme/Christine Pauli/Kurt Reusser (Hrsg.): Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“. 2006. 114 S. ISBN-10: 3-923638-32-9; ISBN 13: 978-3-923638-32-1. € 14,30

Band 15

Isabelle Hugener/Christine Pauli/Kurt Reusser: Teil 3: Videoanalysen. In: Eckhard Klieme/Christine Pauli/Kurt Reusser (Hrsg.): Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“. 2006. 270 S. ISBN-10: 3-923638-33-7; ISBN-13: 978-3-923638-33-8. € 19,60

Band 16

Marius Gerecht: Schulqualität und Schulevaluation – Schulspezifische Rückmeldung auf der Basis der Pädagogischen Entwicklungsbilanzen. 2006. 167 S. ISBN-10: 3-923638-34-5, ISBN-13: 978-3-923638-34-5. € 14,30

Band 17

Marius Gerecht/Brigitte Steinert/Eckhard Klieme/Peter Döbrich: Skalen zur Schulqualität: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Pädagogische Entwicklungsbilanzen mit Schulen (PEB). 2. überarb. Auflage. 2007. 122 S. ISBN-10: 3-923638-35-3, ISBN-13: 978-3-923638-35-2. € 14,30

Band 18

Peter Döbrich/Marius Gerecht/Jutta Laukart/Herbert Schnell: Skalen zur Qualität der Schulaufsicht: Dokumentation der Erhebungsinstrumente – Entwicklungsbilanzen im Schulamt (EBIS). 2007. 70 S. ISBN-10: 3-923638-36-1, ISBN-13: 978-3-923638-36-9. € 10,00

Band 19

Hermann Josef Abs/Nina Roczen/Eckhard Klieme: Abschlussbericht zur Evaluation des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“. 2007. 86 S. ISBN: 978-3-923638-37-6. € 10,00

Band 20

Hermann Josef Abs/Martina Diedrich/Helge Sickmann/Eckhard Klieme: Evaluation im BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben: Skalen zur Befragung von Schüler/-innen, Lehrer/-innen und Schulleitungen. Dokumentation der Erhebungsinstrumente 2006. 2007. 124 S. ISBN: 978-3-923638-38-3. € 14,30

Band 21

Peter Döbrich / Herbert Schnell (Hrsg): QualitätsPartnerschaft der Regionen (QPR) – Europäische Indikatoren für Schulentwicklung und ihre Evaluation. 2008. 100 S. ISBN: 978-3-923638-39-0. € 11,40.

Die Reihe wird fortgesetzt